



**MARIA PACHECO
FIGUEIREDO**

**PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO: A
INVESTIGAÇÃO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE
INFÂNCIA**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação, na especialização Didática e Desenvolvimento Curricular, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal, Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, e coorientação da Doutora Maria do Céu Neves Roldão, Professora Coordenadora com Agregação Aposentada da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

À minha mãe, por ser exímia a explicitar conhecimento.

Ao meu pai, por ter tornado imprescindível viver rodeada de livros.

Ao Xana, por ter feito tudo confluir.

o júri

presidente

Prof. Doutor Jorge Ribeiro Frade
professor catedrático da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria Amélia da Costa Lopes
professora catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Prof. Doutora Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa
professora catedrática da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
professora associada da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria do Céu Neves Roldão
professora coordenadora com agregação aposentada da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

Prof. Doutora Maria da Assunção da Cunha Folque de Mendonça
professora auxiliar da Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora

Prof. Doutora Ana Maria Sarmento Coelho
professora adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

agradecimentos

A oportunidade de trabalhar com duas orientadoras ao longo deste trabalho merece o destaque inicial. Foram longos os anos, espaçadas as reuniões, desesperante a falta de tempo, mas inigualáveis o empenho e carinho recebidos. A irrepreensibilidade da orientação científica, a imensa disponibilidade apenas são ofuscadas pela confiança e segurança que sustentaram a colaboração. Referência ainda para desafios lançados, ao longo dos anos, para outras participações que consumiram tempo mas devolveram muita aprendizagem e crescimento.

Acompanhar o doutoramento da Ana Arroz foi um privilégio e uma riquíssima oportunidade de aprendizagem à qual este estudo é em muito devedor. Não tendo frequentado um programa doutoral, o trabalho conjunto ao longo de uma década desenvolveu competências e capacidade crítica, permitindo contextualizar, ampliar e articular conceitos e ideias, num processo de colaboração decisivo para a definição de qualquer trabalho intelectual por mim desenvolvido.

A equipa de supervisão da Licenciatura em Educação de Infância da ESE de Viseu (António Ferreira Gomes, Catarina Vasconcelos, Fátima Pacheco, Margarida Ferreira e Patrícia Gabriel) proporcionou discussões sobre a prática e sobre a formação que apenas foram superadas na sua importância pelo exemplo de reconstrução constante de formas de fazer. A renovada equipa da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.^o CEB trouxe novas discussões, com contributos pertinentes para a ação supervisiiva, mas também para a focagem sobre a didática que acabou refletida neste trabalho. Especial referência a Luís Menezes e Isabel Aires de Matos pelos prolongados diálogos, sustentadas discordâncias e pela leitura crítica da tese.

Theo Wubbels, Marit Honeid Hoveid, Judith Harford, Brian Hudson, Leif Moos e Ian Grosvenor, da European Educational Research Association, revelaram uma confiança na minha capacidade de integrar a comunidade europeia da investigação em educação que, se ocupou tempo e disponibilidade claramente devidos aos trabalhos do doutoramento, em muito avançou o meu pensamento e conhecimento sobre o funcionamento do empreendimento científico.

A quem visitou, e principalmente a quem comentou, o blog “a minha vida com o doutoramento”, agradecimentos pelo apoio constante. Às companheiras de “blog de tese”, Glicéria Gil, Teresa Pombo, Cláudia Neves e Mónica Pinheiro, fica o reconhecimento pela ajuda que a sua partilha on-line de desalentos, conquistas e complexidade me deu. Ainda que com áreas de estudo distintas, encontrámos no processo e na forma de o sentir uma união que nos “pôs em rede”.

Destaque ligado à dimensão pessoal e afetiva é ainda devido a Joana Campos, Helena Luís, Aida Figueiredo, Luís Carvalheiro, Helena Gomes e Cátia Rodrigues, assim como a Sónia Góis, Sofia Lopes e Francisco Sousa, companheiros de viagem e de congresso em várias ocasiões.

agradecimentos

Um apoio muito mais presencial foi oferecido generosamente por colegas da ESE de Viseu que quer através do seu tempo quer através da sua preocupação contribuíram para a sustentação dos trabalhos. António Ferreira Gomes, Cristina Azevedo Gomes, Isabel Aires de Matos, Isabel Abrantes e Esperança Ribeiro foram mantendo um olhar atento sobre a evolução dos trabalhos e o bem-estar da autora que aqui se reconhece.

Devido a uma feliz coincidência, tive oportunidade de participar na Licenciatura em Educação de Infância desde a sua 1.^a edição, curso de 1998/2002 na Universidade dos Açores, até à última, curso de 2006/2010 na ESE de Viseu. Aos mais de 800 alunos e aos educadores cooperantes que me acompanharam nessa aventura agradeço o contexto estimulante de discussão e aprendizagem. Articular as exigências do serviço letivo com a investigação foi, em determinadas alturas, tornado mais difícil pelo gosto de construir conhecimento em colaboração convosco.

A possibilidade de ter acompanhado a primeira turma da “nova” Licenciatura em Educação Básica merece também destaque pelo confronto que provocou com candidatos a professores com projetos profissionais distintos da Educação de Infância. Já à turma do primeiro Mestrado em Educação Pré-Escolar reconheço a capacidade de resposta a desafios e a imensa tolerância às minhas provocações.

Outros alunos, de outros cursos, preencheram dias e conversas ao longo do processo. Agradeço a amizade de Eva de Matos, Hugo Ferreira, Natacha Lourosa e Miguel Vale. Ao Miguel, agradeço ainda a banda sonora da escrita da tese, processo que alentou.

Os agradecimentos devidos à minha família são muito mais amplos do que a imensa paciência por me saberem indisponível. Hábitos de mente, atitudes perante o conhecimento, o trabalho, a vida, os outros, capacidades de argumentação, de crítica, uma postura de aceitação de riscos e desafios constroem-se com muitos contributos, mas é aqui espaço e tempo de reconhecer os da minha família. Pelo imenso amor que sempre senti, pelas oportunidades de crescimento que me proporcionaram, e pelo refúgio que constituem, um muito obrigada.

Igualmente transgressora dos limites do processo que conduziu a este trabalho é a minha dívida ao Xana. Mais restrito em termos temporais do que outras relações aqui reconhecidas, o nosso casamento foi parte essencial da sustentação emocional, intelectual, motivacional e pessoal que permitiu a realização deste trabalho. O intrincado e inseparável projeto de vida que quotidianamente construímos encontrou um lugar para o doutoramento, de forma a que este fosse sentido como resultado de um esforço “nosso”, recordando-me as palavras de e. e. cummings, “i carry your heart with me (i carry it in my heart) i am never without it (anywhere i go you go, my dear; and whatever is done by only me is your doing, my darling)”.

palavras-chave

Educação de infância, formação inicial de professores, conhecimento profissional docente, investigação realizada por práticos, professor investigador

resumo

Visando caracterizar formas de apropriação da realização de investigação na formação inicial de educadores de infância – dada a centralidade que a produção de conhecimento profissional específico assume para a profissão docente e para a qualidade do ensino – esta investigação procura identificar e gizar configurações curriculares de uma dimensão investigativa nos planos de estudo que sustentam a formação dos profissionais, cartografar concepções de professores e alunos sobre a relevância da realização de investigação durante a formação e para a profissão futura, assim como problematizar, através de uma análise metodológica, a produção investigativa realizada no âmbito da formação inicial, interpelando a relação entre propósitos formativos e percursos investigativos.

Cada um destes objetivos foi concretizado num estudo, resultando em três estudos entrelaçados pela perspectiva interpretativa e quadro teórico que convocam e pelos diferentes contributos que projetam quer para o papel da investigação na formação inicial de professores quer para uma discussão mais ampla sobre a produção de conhecimento profissional específico.

Os resultados são discutidos mobilizando o enquadramento conceptual que sustentou o estudo. A relevância da investigação no âmbito da formação inicial de professores, quer como processo de desenvolvimento de atitude crítica e processos de resolução de problemas quer como preparação para a produção de conhecimento profissional específico, surge nos três estudos embora com variações e ênfases distintas.

A profissão como horizonte futuro, para os alunos, e como referência para a formação concebida, para os professores, revelou-se um contexto preponderante na decisão e discussão sobre a produção de conhecimento na formação inicial.

A variação de concepções e práticas encontrada ao longo dos três estudos, assim como a inconsistência intrainstituição detetada, sugerem que a discussão sobre como conceber e operacionalizar a realização de investigação por educadores de infância exige maior explicitação e maior tónica na especificidade, quer do conhecimento profissional docente quer da educação de infância no âmbito da profissão.

keywords

Early Childhood Education, initial teacher education, teachers' professional knowledge, teacher as researcher, practitioner research

abstract

The main aim of the study is to characterize different forms of appropriation of research in initial Early Childhood teacher education – given the production of specific professional knowledge's centrality for the teaching profession and the quality of teaching. The study seeks to identify curricular configurations of a research dimension in the teacher education programs, map teachers and students' conceptions of the importance of conducting research during teacher education and for the future profession, as well as discuss, through a methodological analysis, the research production of the student teachers, focusing the relationship between purposes and practices.

Three studies were developed, interwoven by a common interpretive perspective and theoretical framework, and by the different contributions that they project: both for the role of research in teacher education and for the broader discussion about the production of specific professional knowledge.

The results are discussed mobilizing the conceptual framework that sustained the study. The relevance of research in teacher education, either as the process of developing a critical stance and problem-solving processes or as preparation for the production of specific professional knowledge, emerged in the three studies, with variations and different emphasis. The profession as a future horizon, for the students, and as a reference for the development of the teacher education, for the teachers, is very prevalent for discussions and decisions about the production of knowledge in initial teacher education.

The variation in conceptions and practices found across the three studies, as well as the intra-institution inconsistency detected, suggest that the discussion on how to design and operationalize the development of research by early childhood teachers requires greater clarification and greater emphasis on the specificity of both the professional knowledge of the teacher and of Early Childhood Education.

Índice geral

Introdução	1
1. Investigação em educação, políticas educativas e a profissão docente	3
2. Formação de professores e construção de conhecimento profissional	7
3. A investigação sobre as práticas no contexto da educação de infância	11
4. Roteiro da dissertação	13
Capítulo 1 – Dispositivo de pesquisa	17
1. Orientação do estudo e principais processos desenvolvidos	19
1.1. Explicitação dos compromissos ontológicos e epistemológicos	23
1.2. Questões e propósitos que orientaram a pesquisa	28
1.3. O percurso de investigação e as opções estratégicas empreendidas	30
2. Procedimentos de acesso ao campo e aos participantes	39
2.1. Desempenho de funções no âmbito da formação de professores	39
2.2. O blogue “a minha vida com o doutoramento”	40
2.3. Primeira fase do estudo: acesso a planos de estudo e programas das disciplinas	43
2.4. Segunda fase do estudo: acesso a instituições, professores, alunos e documentos	46
2.5. Aspetos éticos no desenvolvimento do estudo	47
3. Percurso, processos e contributos do estudo exploratório	51
3.1. Planos de estudo e programas de disciplinas	51
3.2. Concepções de alunos de formação inicial de educação de infância	55
3.3. Perspetivas do diretor/coordenador de curso e dos docentes	60
3.4. Trabalhos finais com características de investigação	61
4. Produção de informação: dados recolhidos e instrumentação	65
4.1. Documentos: planos de estudo e programas de disciplinas	65
4.2. Questionário: as concepções dos alunos	66
4.3. Entrevistas: as concepções dos docentes	70
4.4. Monografias ou trabalhos finais com características de investigação	74
5. Procedimentos de análise dos dados	77
6. Regulação da qualidade do conhecimento produzido	81
6.1. Qualidade da investigação e conceito e práticas de validação	81

6.2. Dispositivo de validação do estudo	84
Capítulo 2 – Tradições de investigação sobre o ensino	91
1. Tradições de investigação sobre o ensino: didática, pedagogia, currículo e o saber educativo	93
1.1. A tradição germânica da <i>Didaktik</i> e o conceito <i>Bildung</i>	95
1.2. A tradição francófona das <i>didactiques</i> e da transposição didática	102
1.3. Os diferentes campos e significados de didática	108
1.4. Contributos anglo-saxónicos: a teoria do currículo e os estudos curriculares	111
1.5. A pedagogia e as pedagogias	122
1.6. Limites, territórios e relações das tradições apresentadas	129
2. Apropriação e significação das tradições de investigação sobre o ensino na educação de infância	135
2.1. Currículo e educação de infância	135
2.2. Didática e educação de infância	139
2.3. Pedagogia e educação de infância	141
2.4. Conhecimento de conteúdo na educação de infância e o contributo da <i>Didaktik</i>	145
Capítulo 3 – Conhecimento profissional docente e profissionalidade	151
1. O conhecimento dos professores: relevância, tensões e diálogos	153
1.1. O conhecimento profissional como aspeto distintivo da profissão docente	155
1.1.1. Relação com o conhecimento leigo sobre educação	156
1.1.2. Relação com o conhecimento científico sobre educação	156
1.1.3. Relação com o conhecimento de conteúdo do ensino	158
1.1.4. Síntese: uma prática e um conhecimento específicos	159
1.2. O papel e o poder do conhecimento profissional no âmbito do estudo das profissões	160
1.2.1. Conhecimento profissional específico e o estatuto de semiprofissão do professor	165
2. Investigação sobre conhecimento profissional docente	169
2.1. Revisões e classificações da investigação sobre conhecimento dos professores	172
2.2. Constituição de uma base de conhecimento profissional: estudos sobre componentes do conhecimento dos professores	174
2.2.1. O conhecimento pedagógico de conteúdo	178
2.3. Estudos sobre o conhecimento dos professores como prático	180

2.3.1. Conhecimento para a prática	181
2.3.2. Conhecimento na prática	182
2.3.3. Conhecimento da ou sobre a prática	184
2.4. A especificidade do conhecimento profissional docente: geradores ou caracterizadores	187
3. Conhecimento profissional dos educadores de infância	190
3.1. O conhecimento sobre a criança e sobre o desenvolvimento como base de conhecimento para os educadores de infância	191
3.2. Conhecimento pedagógico de conteúdo na educação de infância: o “grande desconhecido”	195
3.2.1. Estudos sobre conhecimento pedagógico de conteúdo na educação de infância	200
3.3. Conhecimento dos educadores de infância: uma perspetiva a partir dos contextos de prática	203
Capítulo 4 – Variantes e dimensões de investigação desenvolvida por práticos	207
1. Professores, profissão e conhecimento: o papel da investigação desenvolvida por práticos	209
1.1. Formas de conceptualizar a relação entre professores e investigação	213
1.2. Tradições e precursores da investigação desenvolvida por professores	217
1.3. Investigação desenvolvida por professores: versões, variantes e características	221
1.4. Propósitos e dimensões dos processos de investigação desenvolvidos por professores: pessoal, profissional e político	226
2. Exploração da perspetiva de professor investigador em projetos nacionais	229
2.1. Movimento da Escola Moderna	230
2.2. Projeto IRA – Investigação, reflexão, ação e formação de professores	232
2.3. Projeto Infância e Associação Criança	234
2.4. PROCUR – Projeto Curricular e Construção Social	237
2.5. Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia (GT-PA)	239
2.6. Grupo de estudos “O professor como investigador” do Grupo de Trabalho de Investigação (GTI) da Associação de Professores de Matemática (APM)	242
2.7. O projeto ICR – Investigação para um Currículo Relevante	244
2.8. Síntese	247
3. Exploração da perspetiva de professor investigador em propostas contemporâneas de educação de infância	250
3.1. Educação Experiencial	251

3.2. Abordagem Reggio Emilia	256
3.3. Centro Pen Green para crianças e suas famílias	263
3.4. Síntese	272
Capítulo 5 – Investigação na formação inicial de professores no ensino superior	277
1. A formação de professores no ensino superior	279
1.1. Processo de Bolonha e a Área Europeia de Ensino Superior	282
1.2. Estratégias europeias (EU-27) para a educação e formação	284
1.1.3. Análise dos eixos de tensão delimitados	286
1.1.3.1. Internacionalização do ensino superior vs. contexto nacional da formação de professores	286
1.1.3.2. Organização do ensino superior vs. especificidade do saber do professor	290
1.1.3.3. Autonomia profissional vs. agendas externas	292
2. A premência da produção de conhecimento na formação de professores	295
2.1. Importância de uma dimensão investigativa na formação inicial de professores	297
2.1.1. Argumentos e significados da realização de investigação na formação inicial de professores	299
2.2. Contextos, colaboração e conhecimento como suportes da investigação na formação de professores	306
3. Estudos sobre a realização de investigação durante a formação inicial de professores	309
3.1. Percursos e impactos formativos	311
3.1.1. Áreas de aprendizagem reconhecidas	315
3.2. Perspetivas de formandos sobre investigação em relação com a profissão	317
3.3. Especificidades da relação entre investigação e a formação inicial de professores para a educação de infância	318
Capítulo 6 – Dimensão investigativa na formação inicial: estudo a nível nacional	323
1. Dimensão investigativa nos currículos de formação inicial em educação de infância em Portugal – leituras do enquadramento legislativo	325
1.1. A formação inicial de educadores de infância como licenciatura	325
1.2. A formação inicial de educadores de infância como 2.º ciclo de estudos	328
2. Dimensão investigativa nos currículos de formação inicial em educação de infância em Portugal – leituras dos planos de estudo das licenciaturas	331
2.1. Configuração no currículo das disciplinas de iniciação a investigação em educação	332

3. Dimensão investigativa nos currículos de formação inicial em educação de infância em Portugal – leituras dos programas das disciplinas	339
3.1. Propósitos formativos das disciplinas de iniciação a investigação	339
3.2. Conteúdos dos programas de iniciação a investigação	345
3.3. Estratégias formativas e avaliativas dos programas de iniciação a investigação	351
4. Dimensão investigativa nos currículos de formação inicial em educação de infância em Portugal – leituras dos programas das disciplinas de seminário/projeto (realização de trabalho investigativo)	354
4.1. Perfis de dimensão investigativa	354
4.2. Programas das disciplinas que solicitam a realização de um trabalho de investigação	358
4.3. Propósitos formativos das disciplinas que solicitam a realização de um trabalho de investigação	362
5. Discussão dos resultados	364
 Capítulo 7 – Conceções e produção investigativa: estudo de duas instituições	369
1. Perspetivas sobre a investigação na formação inicial de professores e para a profissão	371
1.1. Análise das entrevistas aos professores	371
1.1.1. Saber porque se faz	372
1.1.2. Atitude investigativa	374
1.1.3. Dimensão reflexiva	375
1.1.4. Aprender a partir da própria prática	375
1.1.5. Construção de conhecimento profissional	376
1.1.6. Discussão dos resultados	378
1.2. Análise das respostas dos alunos aos questionários	380
1.2.1. Investigação na formação inicial	380
1.2.2. Realização de investigação: centralidade na profissão e presença no quotidiano	383
1.2.3. Realização de investigação: perspetivas sobre a relevância para a profissão	385
1.2.4. Responsabilidade pela produção de conhecimento profissional	386
1.2.5. Discussão dos resultados	388
2. Produção investigativa na formação inicial de professores	390
2.1. Contextualização: a disciplina de seminário no discurso dos professores	390
2.2. Análise dos trabalhos com características de investigação	393
2.2.1. Descrição genérica dos trabalhos analisados	394
2.2.2. Propósitos e questões de investigação	397

2.2.3. Participantes, acesso ao campo e questões éticas	403
2.2.4. Estratégias de amostragem ou seleção de participantes	409
2.2.5. Dispositivos de pesquisa: recolha e análise de dados	413
2.2.5.1. Procedimentos de recolha de dados	414
2.2.5.2. Procedimentos de análise de dados	418
2.3. Discussão dos resultados	419
Conclusões	423
1. Relação entre professor e investigação: contributos de um estudo sobre formação inicial de educadores de infância	425
2. A investigação na formação inicial de educadores de infância: contributos de um estudo sobre práticas formativas desenvolvidas em contexto de licenciatura	432
3. Conhecimento profissional específico e profissão: contributos de um estudo sobre investigação realizada por práticos	437
Referências bibliográficas	439
Anexos	493

Índice de anexos

Anexo 1: Carta à direção/coordenação de cursos

Anexo 2: Instrumento de apoio à validação do questionário

Anexo 3: Questionário

Anexo 4: Guião das entrevistas

Índice de figuras

Figura 1: Esquema do processo de investigação, incluindo o estudo exploratório e o principal	32
Figura 2: Distribuição dos planos de estudo por perfis de dimensão investigativa	356
Figura 3: Espaço de resposta apresentado no questionário	383
Figura 4: Distribuição de estudos por opção de combinatórias na recolha de dados	415
Figura 5: Distribuição dos estudos realizados com crianças por combinatória de métodos	416

Índice de quadros

Quadro 1: Processos de acesso aos documentos por tipo de documento	45
Quadro 2: Distribuição dos cursos e dos planos de estudo analisados por tipo de ensino	52
Quadro 3: Informação disponível referente aos planos de estudo por tipo de ensino	53
Quadro 4: Dimensões de análise da produção investigativa para o estudo exploratório	63
Quadro 5: Dados disponíveis para análise por tipo de documento e ensino	66
Quadro 6: Distribuição das monografias por instituição e ano letivo	74
Quadro 7: Dimensões de análise da produção investigativa	75
Quadro 8: Matriz do dispositivo de validação: etapa inventiva do processo de investigação	85
Quadro 9: Matriz do dispositivo de validação: etapa executiva do processo de investigação	87
Quadro 10: Matriz do dispositivo de validação: etapa informativa do processo de investigação	89
Quadro 11: Processo de acesso aos documentos e informação disponível para análise	332
Quadro 12: Modelo de análise da configuração curricular da formação em metodologia de investigação em educação	333
Quadro 13: Localização das disciplinas de formação em investigação no plano de estudos em relação ao início da prática pedagógica	335
Quadro 14: Designações das disciplinas de formação em investigação nos planos de estudos por âmbito delimitado	336
Quadro 15: Designações das disciplinas de formação em investigação nos planos de estudos	338

por contexto

Quadro 16: Modelo de análise das características da formação em investigação em educação	340
Quadro 17: Distribuição geral dos objetivos dos programas por domínio de formação	341
Quadro 18: Distribuição dos objetivos por domínio de formação por programa e contexto de referência dos propósitos formativos por programa	342
Quadro 19: Distribuição das estratégias formativas dos programas por categoria	351
Quadro 20: Distribuição dos programas por categoria de estratégias formativas	352
Quadro 21: Designações das disciplinas que acompanham a prática pedagógica final no 4.º ano da licenciatura	355
Quadro 22: Relação dos perfis de dimensão investigativa com aspetos selecionados dos programas de formação em investigação	357
Quadro 23: Caracterização das disciplinas de seminário/projeto com trabalho investigativo	359
Quadro 24: Características do trabalho de investigação solicitado pelas disciplinas	361
Quadro 25: Categorização dos propósitos formativos dos programas de seminário/projeto	362
Quadro 26: Distribuição de registos de cada entrevistado por categorias	378
Quadro 27: Distribuição de registos pelas competências desenvolvidas com a realização de investigação	381
Quadro 28: Distribuição das respostas relativas à localização da realização de investigação	384
Quadro 29: Distribuição das respostas sobre importância de educadores de infância saberem investigar	386
Quadro 30: Distribuição das respostas às questões sobre produção de conhecimento profissional	387
Quadro 31: Distribuição das monografias por número de autores	395
Quadro 32: Distribuição das monografias analisadas por ano letivo e instituição	397
Quadro 33: Distribuição das monografias por categoria de questões de investigação	399
Quadro 34: Distribuição de estudos por tipo de participantes e instituição	403
Quadro 35: Distribuição de estudos por número de participantes	405
Quadro 36: Distribuição de estudos por estratégias de amostragem (indicadas nos relatórios) e participantes	410
Quadro 37: Distribuição de estudos por estratégias de amostragem (analisadas) e participantes	411

Quadro 38: Distribuição de recurso a estratégias de amostragem (analisadas) e participantes	412
Quadro 39: Distribuição de estudos por designações associadas ao tipo de estudo / estratégia de investigação	414
Quadro 40: Distribuição de recurso a combinatórias por número de elementos e tipo de combinatória	415
Quadro 41: Distribuição de recurso a métodos de recolha de dados por tipo e alvo da recolha	417
Quadro 42: Distribuição de recurso a métodos de análise de dados por instituição	418

INTRODUÇÃO

1. Investigação em educação, políticas educativas e a profissão docente

O propósito da investigação em educação encontra-se imbricado com a melhoria da prática educativa. A concretização desta premissa conduz a formas distintas de perspetivar a relação entre o conhecimento que se produz no campo da investigação e as ações desenvolvidas no campo da prática, verificando-se o peso da tradição do modelo de difusão de investigação e desenvolvimento (*R&D, Research and development*, na língua inglesa) que postula que a investigação produz conhecimento que permite distinguir práticas válidas e/ou eficazes. Sabendo-se o que pode melhorar a prática, em termos globais, espera-se que as instituições de formação, assim como outras instituições ou agentes, traduzam e mobilizem a investigação para processos e produtos que possam ser aplicados, competindo aos professores utilizá-los nos seus contextos profissionais. Visões distintas deste modelo recordam que a educação, nomeadamente a educação de infância, se sustentou na produção de práticos especialistas que inovaram a partir da sua inspiração e ação, afirmando ideias e posições sobre o que significa ser criança, o papel da escola e do ensino. Ax e P. Ponte (2008) reconhecem Montessori e Freinet, entre outros, como figuras de proa deste movimento de produção de conhecimento do designado período romântico da educação, associando-lhes a *Didaktik* de tradição germânica, a abordagem de professor investigador de Stenhouse e a perspetiva de investigação-ação emancipatória de Carr e Kemmis por partilharem o foco no estudo da prática *através* da prática e *na* prática.

Cochran-Smith e Lytle (1999a) distinguem formas de conceber a relação entre o conhecimento e a prática, realçando precisamente o conhecimento sobre a prática que problematiza a distinção entre conhecimento formal e prático, valorizando o papel de produtores dos professores que, ao longo da sua carreira, de forma crítica, geram conhecimento “by making their classrooms and schools sites for inquiry, connecting their work in schools to larger issues, and taking a critical perspective on the theory and research of others” (p. 273). Esta perspetiva reconhece a variedade de fontes e tipos de conhecimento necessários para uma prática de excelência, abrindo espaço para que as estratégias de produção dos professores não sejam necessariamente as mesmas dos investigadores ou académicos, embora o possam ser. O esbatimento das diferenças entre formal e prático, que permite que se postule a indistinção, é conseguido adotando uma atitude investigativa e valorizando a produção local de conhecimento, sem esquecer a sua comunicabilidade e relevância para a profissão.

Na educação de infância, para além da herança pedagógica de nomes como Froebel ou Montessori, encontramos construção de propostas pedagógicas com uma forte participação dos atores envolvidos no seu desenvolvimento, como a Abordagem Reggio Emilia, e projetos de intervenção que sustentam perspectivas próximas desta valorização do conhecimento produzido localmente pelos práticos. Refira-se, pela relevância para o contexto nacional, o Projeto Alcácer que se assumiu como projeto de inovação pedagógica e de formação de pessoal para a educação de infância em meio rural português concebendo a “inovação como o processo de produção pelos próprios educadores (...), embora apoiados, das práticas adequadas à solução dos problemas existentes no contexto em que trabalham, sem prejuízo de terem em conta a experiência alheia, sobretudo se esta se refere a contextos semelhantes” (B. P. Campos, 1982, pp. 4–5).

Segundo o relatório produzido sobre o projeto, a formação realizou-se pelo empenho dos educadores no processo de inovação concebido, ou seja, “na procura das soluções para os problemas da sua prática (investigação-ação); a formação é um processo de produção de alternativas através das quais os educadores se capacitam para a produção de outras no futuro; o apoio à formação é concebido em termos de consultoria” (B. P. Campos, 1982, p. 5). Tal como em Stenhouse, a formação e o desenvolvimento curricular foram perspetivados como dois propósitos articulados e prosseguidos conjuntamente, assumindo-se a importância dos participantes serem atores da transformação da sua prática para que a formação fosse significativa, pelo que “a inovação e a formação só se verificam quando a prática educativa concreta muda” (p. 5).

Igual destaque é visível no processo de construção participada das Orientações Curriculares para a educação pré-escolar, entendido por uma das suas principais promotoras como conjugando três vertentes próprias da investigação-ação: produção de práticas inovadoras que, sendo avaliadas e sistematizadas, podem ser divulgadas; apoio formativo que facilite a reflexão sobre as práticas, o seu desenvolvimento e sistematização e que permita a descrição de processos e a organização de materiais e instrumentos de formação que possam inspirar outras práticas formativas; a investigação, entendida não só como a sistematização de práticas de educação pré-escolar e práticas formativas destinadas a educadores de infância, mas também como o suporte teórico que enquadre e fundamente as práticas desenvolvidas (M. I. Silva, 1997).

Em oposição, assistem-se a esforços de política educativa vinculados com ideias de padrões de qualidade, boas práticas e sua generalização, resultando em homogeneização de formas de

organizar e operacionalizar o ensino que só ingenuamente se podem considerar como as melhores (Steiner-Khamsi, 2013). As comparações internacionais e os processos de empréstimo de políticas e estratégias educativas, grandemente dominados pelo mercado (Lawn, 2002; Steiner-Khamsi, 2012a), baseiam-se na descontextualização, ou mesmo negligência intencional, dos contextos culturais, educativos e políticos (Steiner-Khamsi, 2013), das análises e do conhecimento produzidos sobre os sistemas e os processos.

Este enfoque na comparação internacional e na adoção de padrões é fortemente influenciado pela opção dos governos em transformar os sistemas educativos em ferramentas para a competitividade na economia global, marginalizando uns propósitos (desenvolvimento pessoal, cultura geral, equilíbrio nas dimensões da vida pessoal e profissional, por exemplo) em favor de outros (empreendedorismo, competências técnicas, alinhamento com as necessidades dos mercados, por exemplo), em vez de procurar a sua compatibilidade e interação (Moos, Wubbels, Figueiredo, & Hoveid, 2013). A abordagem dominante de foco na padronização, nos exames e nas comparações internacionais tem sido associada por vários autores a mudanças na estrutura do trabalho dos professores, incluindo diminuição de recursos, aumento da vigilância e da avaliação através de testes a alunos e professores com impacto no clima das escolas e na aprendizagem dos alunos, dos professores e da comunicação, logo no papel da educação de contribuir para sociedades prósperas, justas e equitativas (Dembélé & Schwille, 2006; A. Hargreaves, 2003; A. Hargreaves & Sugrue, 2008; Osborn, 2006; Sachs, 2001, 2003; Tatto, 2006). O aumento da regulação e do controlo sobre o trabalho dos professores é interpretado pelos docentes como pressão para resultados mensuráveis pelos dispositivos instalados nos sistemas e internacionalmente, sendo os aspetos mais pessoais do ensino, tais como o sentimento de vocação e o investimento do próprio como pessoa, vistos como sendo esmagados por essa pressão (Osborn, 2006).

A visão dos professores como técnicos que aplicam decisões e estratégias construídas por outros, especialistas, tem sido realçada como incapaz de dar resposta aos desafios que os sistemas educativos enfrentam, para além dos exames e comparações internacionais. A. Edwards (2001) destaca três aspetos em que a visão de professores como recorrendo a manuais e trocando “histórias de guerra” falha: apoiar o desenvolvimento de aprendentes criativos e colaborativos, de que a economia do século XXI necessita; contribuir para resolver o problema complexo de inclusão social e desenvolver disposições para aprender ao longo da vida; e desenvolver um sentido de

cidadania participada e responsável.

Outros contextos têm investido numa perspetiva da profissão docente ligada ao aprofundamento do conhecimento docente, ao alargamento do escopo de decisões e juízos da responsabilidade do professor e ao investimento em relações mais coesas e produtivas com alunos, colegas e a comunidade educativa (A. Hargreaves & Sugrue, 2008; Sahlberg, 2007), sendo a Finlândia indicada como exemplo dessa abordagem em que a própria formação dos professores é articulada com a investigação realizada sobre educação (Afdal, 2012). A ideia central do ensino como atividade intelectual e prática para a qual o conhecimento necessário necessita de ser constantemente desenvolvido baseia-se, entre outros contributos, na distinção delineada por Schön (1983) entre situações problemáticas resolúveis por aplicação de regras e conhecimento disponível e situações problemáticas cuja imprevisibilidade e complexidade exigem a tomada de decisão sobre a melhor linha de ação a empreender.

Com os constrangimentos de uma profissão que se desenvolve numa comunidade em que outros atores (pais, grupos profissionais, governo, comunidade académica, alunos) também têm expectativas sobre a sua ação profissional, os professores agem com base na sua interpretação e tomada de decisão. A natureza das tarefas e das decisões dos professores é, no entanto, invisível para olhares menos treinados, sendo pouco claro o que os professores fazem e o conhecimento de que necessitam para o fazer (Darling-Hammond, 2006a), tornando-se continuamente necessário investir em formas de estudar o ensino capazes de revelar a sua verdadeira complexidade (Durand, Saury, & Veyrunes, 2005).

A. Hargreaves (2003) apresenta argumentos convincentes sobre a necessidade de se criarem oportunidades para que os professores se tornem profissionais com forte conhecimento, orientados para processos de investigação, atentos aos problemas da prática e capazes de identificar meios e evidências necessários para promover uma cultura de produção e partilha de conhecimento nas escolas. Também Darling-Hammond (2006a) inclui a investigação e a colaboração como parte do trabalho do professor.

A conceptualização da profissão docente em estreita relação com a prática de investigação tem sido teorizada por diferentes autores. A descrição de um profissional reflexivo que constrói o seu conhecimento com base na reflexão sobre a sua prática, introduzido por Schön (1983), veio ampliar a ideia de um professor investigador (Stenhouse, 1987a, 1987b) assente no pressuposto de

que a investigação e o desenvolvimento curricular devem integrar a esfera de ação dos professores pois fornecem a base para o profissionalismo docente, garantindo o aperfeiçoamento da competência de ensinar. Ambos os conceitos têm sido mobilizados quer para sustentar decisões sobre a formação dos profissionais em causa (M. T. Estrela, 2002) quer enquanto enquadramento conceptual para investigar as suas práticas (Roldão, 2005a, 2005b), embora não sem perspetivas críticas que lhes apontam limitações (Contreras Domingo, 2003).

A partilha da responsabilidade e do domínio sobre a produção do conhecimento educativo pelos professores surge intrinsecamente ligada à emergência do estatuto do professor como profissional, surgindo o saber específico da profissão, e o seu desenvolvimento e produção, como caracterizador ou descritor da profissionalidade do professor (Alarcão, 2001a; Krejsler, 2005; Nóvoa, 1991a; Roldão, 1998, 2005a, 2005c). Conduz, ainda, a uma conceção de escola capaz de reflexão e “experimentação crítica”, a uma conceção de escola reflexiva (Alarcão, 2001b). Esta conceção, segundo Formosinho e J. Machado (2009), “transfere a investigação e o desenvolvimento da sala de aula de cada professor, uma estrutura celular e de “intimidade pedagógica”, para as “estruturas profundas” da escola, ou seja, para os pressupostos que fundamentam as suas práticas e a sua organização visíveis” (p. 112), com sustentação “na constituição de uma equipa como comunidade de prática valorizando o saber acumulado do grupo profissional e a experiência do seu pensar e fazer partilhado” (p. 119).

Reconhecer o ensino como uma profissão complexa que exige conhecimento e competências especializadas é essencial para garantir uma educação de qualidade junto de populações de alunos cada vez mais diversas e com recurso a ferramentas cada vez mais complexas. Uma dimensão importante de ser um profissional refere-se à necessidade de continuar a aprender e desenvolver-se profissionalmente ao longo da carreira, nomeadamente a partir da análise da sua própria prática, garantindo respostas adequadas às populações específicas com que trabalha e participando ativamente na discussão e renovação da escola e da sua missão social (Cochran-Smith & Lytle, 2009a; Contreras Domingo, 2003; Darling-Hammond, 2006b; Nóvoa, 2008; Roldão, 2005a, 2005b, 2009a; Zeichner, 2008a, 2008b).

2. Formação de professores e construção de conhecimento profissional

A perspetiva da formação de professores como um contínuo, por oposição a encerrada no

período de formação inicial, reconhece que a aprendizagem da docência é um processo longo que começa com a aprendizagem do ofício de aluno (Perrenoud, 1995) e com a observação de outros professores (Lortie, 2002), passa pela aprendizagem do ofício de professor na formação inicial, podendo ser incluído um período de indução para apoiar a transição para a vida profissional (Snoeck et al., 2010), durante a qual continua uma formação que se considera ser permanente.

Considera-se, pois, que a formação de professores precisa de contemplar todo este espectro de aprendizagem e as oportunidades de aprender a partir da escolarização anterior e ao longo da carreira, em linha com as últimas décadas de investigação sobre a aprendizagem humana. Para além da afirmação de uma perspetiva sobre a inteligência e a capacidade não como entidades imutáveis e determinadas, mas como passíveis de desenvolvimento, diversos estudos trouxeram uma compreensão da aprendizagem como social (Bruner, 1996), sendo o conhecimento tido como situado, 'praticado' e gerado colaborativamente (J. S. Brown, Collins, & Duguid, 1989; Lave & Wenger, 1991), valorizando-se o potencial para a aprendizagem do *scaffolding* ('andaimar') (D. J. Wood, Bruner, & Ross, 1976) e da aprendizagem cognitiva (*cognitive apprenticeship*) (Collins, J. S. Brown, & Newman, 1987), que afirmam a aprendizagem a partir da própria experiência e conhecimento prévio, destacando a importância das oportunidades de externalização, articulação e sistematização de ideias através da reflexão. Assim, o pensamento do professor não pode ser isolado do contexto de aprendizagem, ou seja, das relações e ferramentas que são utilizadas nas salas de aula e nas escolas. Não se trata apenas de reconhecer a aprendizagem como resultando da participação em contextos culturais ao longo do tempo, mas de perspetivar o pensamento de forma distribuída entre indivíduo, outras pessoas, artefactos, ferramentas, etc., não como a propriedade de um indivíduo. A relevância das narrativas tem sido destacada para estes processos de aprendizagem (A. Lopes & N. Fernandes, 2011; Moreira, 2011; Ramos & R. Gonçalves, 1996; Reis, 2008; Vasconcelos, 2002).

A investigação sobre a formação de professores reconhece as implicações desta perspetiva. Putnam and Borko (2000) resumiam algumas dessas ideias em torno de onde situar as experiências de aprendizagem, a natureza das comunidades discursivas envolvidas na formação e a importância das ferramentas no trabalho do professor. Sugerem que se incorporem contextos diversificados na aprendizagem dos professores (referindo-se aos locais em que se realizam as aprendizagens e às perspetivas de vários atores, tais como inspetores), que a formação (inicial, indução e contínua)

seja baseada nas experiências de aprendizagem de prática desenvolvida pelos alunos com o apoio de cooperantes, e que os alunos sejam apoiados e incentivados a trazer frequentemente a experiência das suas práticas para as situações de formação, o que pode ser conseguido através da discussão de casos, como é realizado na Medicina. O propósito destas sugestões é permitir a construção de conhecimento a partir da prática em contextos reais, com apoio e amplas oportunidades de sistematização, articulação e discussão. Espera-se que o professor, no decurso da sua vida profissional, possa participar numa variedade de atividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua ação e, sobretudo, do seu compromisso profissional (Day, 2001).

A promoção de práticas reflexivas tem sido um eixo chave na organização da formação de professores nas últimas três décadas, em ligação com o crescente reconhecimento do conhecimento específico dos professores. A importância do conhecimento profissional é sustentada por Schön (1992) quando realça que as comunidades de práticos se diferenciam umas das outras pelo seu conhecimento profissional específico, que incorpora um conjunto de valores, preferências e normas que lhes servem para interpretar as situações práticas, formular objetivos e orientações para a ação e determinar o que constitui uma conduta profissional aceitável. Segundo o autor, aprender a prática significa iniciar-se nas tradições da comunidade de práticos e do mundo da prática que estes habitam, aprender as suas convenções, limitações, linguagens e sistemas de valoração, os seus reportórios de exemplos, o seu conhecimento sistemático e os seus padrões de conhecimento na ação. Daí a importância da formação ser perspectivada como reflexiva, associando investigação e prática, particularmente no que se refere à reflexão sobre a reflexão na ação que pode produzir descrições verbais da reflexão na ação e indiretamente modelar a ação futura, permitindo o desenvolvimento ao longo da carreira e a produção de conhecimento partilhável.

Mais recentemente, a abordagem reflexiva tem sido complementada com uma ênfase na promoção de uma atitude investigativa que, nalguns casos, se relaciona com a introdução da realização de um trabalho de investigação, como forma de desenvolver capacidades para a utilização de ferramentas reflexivas e investigativas ao longo do contínuo da formação de professores e da carreira (Conway, R. Murphy, Rath, & Hall, 2009). Também noutras áreas profissionais, com o reconhecimento da importância da formação ao longo da vida e o requisito de formação profissional ao nível do 2.º ciclo (mestrado) por associações profissionais, empregadores

e governo, se tem verificado o desenvolvimento de trabalhos de investigação no âmbito da formação profissional, com objetivos próximos de “bring practising professionals into contact with new knowledge and ideas (Eraut 1994; Cervero 2000), to improve professional practice for the benefit of society (Tovey 1994) and to further develop research skills (Anderson, Day, and McLaughlin 2006)” (Drennan & Clarke, 2009, p. 483).

Atualmente, a defesa da dimensão investigativa na formação e prática profissional de professores encontra fundamentação numa visão da profissão com qualificação de nível superior, que necessita ser aproximada a outros setores da formação universitária e orientada pelos critérios de qualidade definidos para o Ensino Superior. Nesta linha de pensamento, Niemi (2008), considerando a investigação, o ensino e a interação na sociedade como critérios de qualidade do Ensino Superior, defende a importância, para a formação, do conhecimento científico atualizado e do desenvolvimento de uma atitude analítica sobre o trabalho. Segundo a autora, a sociedade do conhecimento exige que as práticas sejam baseadas em evidências (o melhor conhecimento disponível) e que os profissionais possuam competências que lhes permitam atuar como investigadores, analisar rapidamente as situações e elaborar conclusões.

Com base na experiência de formação de professores *research-based* da Finlândia, a autora afirma que quando se fomenta uma prática baseada na evidência, não basta fornecer aos professores informações sobre investigações, sendo necessário promover competências para identificar e/ou construir diferentes tipos de evidências que informem a sua prática e as suas decisões. “Parece claro que sem investigação, estudos metodológicos e experiências de processos investigativos, é muito difícil interiorizar uma orientação baseada na evidência” (Niemi, 2008, p. 57).

A ligação entre a formação de professores e o papel da escola na construção de um ensino de qualidade e de uma sociedade equitativa é destacada por Wells quando descreve os pressupostos do trabalho de investigação colaborativa que desenvolve.

If we wish schools to become places in which students acquire the dispositions as well as the knowledge that will enable them to play a part in transforming the societies of which they are members, we must also change the conditions under which their teachers' education and professional development take place. This includes giving teachers the opportunity to develop their own expertise in planning and enacting the curriculum

through critical inquiry into their own practice that is conducted in collaboration with their colleagues and, ideally, in conjunction with parents and other community members (Wells, 2002, p. 204).

3. A investigação sobre as práticas no contexto da educação de infância

Enquanto professores de crianças pequenas, designação que por vezes abrange também os professores do 1.º ciclo do ensino básico (Formosinho, 2002) e que procura, na versão original em inglês, valorizar a especificidade do ensino desenvolvido em contextos de atendimento à infância (Katz & Goffin, 1990), os educadores de infância desempenham a mesma função socialmente definidora do ser professor – ensinar (Roldão, 2007a), reconhecendo-se que o exercício dessa função é realizado com especificidades relativamente a outros níveis de escolaridade (Katz & Goffin, 1990; Oliveira-Formosinho, 2000). Encontramos esta especificidade dentro de uma função comum nos Perfis Geral (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto) e Específico (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto) de Desempenho que orientam a formação de professores, mas também a ação profissional dos docentes do sistema educativo em Portugal.

Em termos internacionais, tem-se assistido a um progressivo reconhecimento do/a educador/a de infância como um profissional de educação com a valorização de um grau académico-profissional: a) orientado para a pedagogia e b) de nível superior para os profissionais responsáveis por crianças dos três aos seis anos, embora não se encontre consenso sobre os requisitos para profissionais a trabalhar com crianças do nascimento aos três anos (Oberhuemer & Schreyer, 2008). Recentemente, alguns países europeus alteraram o nível de qualificação exigida para o grau de mestrado, revelando um progressivo reconhecimento da importância da infância e da qualidade da educação a esse nível. O mesmo sucedeu em Portugal, onde o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro veio estabelecer o mestrado como habilitação mínima para a docência. Estas alterações reforçam a profissionalidade dos educadores de infância, reconhecendo a sua profissão como exigindo um nível de formação que implica possuir “conhecimentos e capacidade de compreensão a um nível que permitam e constituam a base de desenvolvimentos e ou aplicações originais, em muitos casos em contexto de investigação” (ponto 1, artigo 15.º, Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março).

A ênfase numa relação de proximidade com a investigação encontra igualmente eco no Regime de Habilitação para a Docência que reconhece a “necessidade que o desempenho dos

educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais” (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro), pelo que se delimita uma componente de formação em metodologias de investigação educacional que “abrange o conhecimento dos respetivos princípios e métodos que permitam capacitar os futuros docentes para a adoção de atitude investigativa no desempenho profissional em contexto específico, com base na compreensão e análise crítica de investigação educacional relevante” (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro).

No entanto, na investigação produzida sobre o conceito de professor investigador verifica-se uma ausência dos educadores de infância, fruto de uma perceção social destes profissionais, extensível a alguns sectores da comunidade educativa, que os afasta da função social de ensinar, aproximando-os de uma função centrada no cuidar e associada ao feminino (Nimmo & Park, 2009). A expectativa positiva relativamente às práticas de produção de conhecimento pelos educadores de infância, que a leitura dos documentos legais e suas interpretações pelos especialistas do contexto nacional permitem anteciper, é partilhada por perspetivas internacionais sobre o profissional de educação de infância (Paige-Smith & Craft, 2008), e pela forma particular como propostas de qualidade para a Pedagogia de Infância concebem o professor investigador.

Torna-se, pois, especialmente relevante refletir sobre a produção de conhecimento por educadores de infância, articulando a herança das pedagogias que se foram desenvolvendo desde os finais do século XIX com o conhecimento das disciplinas que investem na compreensão das crianças. Reconhecer que o processo educativo deve ser desenvolvido com base no respeito pela natureza biológica e cultural da criança (Rogoff, 1990) e das suas características sociais (Hedges, Cullen, & Jordan, 2010) conduz a assumir as várias disciplinas que estudam a criança e os seus contextos como ferramentas que apoiam os profissionais, no pensar a complexidade e no agir na relação com os outros, enquanto profissional de desenvolvimento humano (Formosinho, J. Machado, & Oliveira-Formosinho, 2010), e na construção do seu conhecimento profissional específico.

Kroll (2013) sintetiza aspetos de um enquadramento conceptual que pode sustentar práticas de formação de educadores de infância em coerência com estas perspetivas sobre desenvolvimento, a importância da cultura e a qualidade da resposta educativa, num contexto pós-moderno:

- a) a investigação e a reflexão sobre a prática são essenciais para a aprendizagem e desenvolvimento contínuos dos professores: uma atitude investigativa na prática pode facilitar a aprendizagem ao longo da vida e a resiliência dos profissionais;
- b) a aprendizagem e o desenvolvimento são culturais e construtivistas: uma compreensão aprofundada da natureza cultural do desenvolvimento apoia os professores na desconstrução de uma criança genérica ou de um padrão de desenvolvimento ideal;
- c) a imagem do professor sobre a criança deve incluir a ideia de participante na cultura: apreciar a força e o poder de cada criança e da sua família abre possibilidades para colaboração e crescimento;
- d) a educação de crianças pequenas é um privilégio e responsabilidade da comunidade: compreender a importância da dimensão comunitária da educação de infância permite ao professor reconhecer que os contextos educativos precisam de refletir, aceitar e celebrar as particularidades culturais de contextos específicos e incluir os pais, as famílias e as comunidades como parceiros na educação;
- e) o propósito da educação de infância é melhorar e apoiar a experiência de vida quotidiana de cada criança e a sua aprendizagem no momento presente, bem como preparar cada criança para o sucesso futuro: dar atenção ao que está a acontecer com a criança agora, para apoiar a construção de quotidianos ricos e relevantes.

4. Roteiro da dissertação

A profissão docente, o conhecimento profissional, a formação de professores e a educação de infância são as linhas conceptuais que se entrelaçaram para constituir a investigação realizada. A complexidade dos desafios, assim como dos níveis em que estes se situam e das tensões que provocam ou reanimam, que a profissão docente e a formação de professores encaram, e que procurámos sinteticamente apresentar, são o cenário de onde partimos para o presente estudo e onde o procurámos projetar.

Analisámos as diferentes formas como a produção de conhecimento através de procedimentos investigativos é concebida e valorizada na formação inicial de educadores de infância, mobilizando perspectivas de currículo enunciado e experienciado. Ao estudo dos documentos sustentadores das práticas formativas associámos as conceções dos atores, alunos e

professores, envolvidos nos processos desenvolvidos. Incluímos, ainda, a apreciação da concretização destas dimensões em estudos desenvolvidos, disponíveis enquanto relatórios de investigação ou monografias. A procura da diversidade não obnubilou o propósito de exploração da relação entre produção de conhecimento profissional e legitimação da profissão, que atravessa os capítulos de enquadramento teórico, mas que não é valorizada por todas as posições, projetos e tradições que analisamos. O relevo que lhe foi concedido relaciona-se com o seu potencial para questionamento e diálogo crítico, capaz de promover a ampliação das perspetivas sobre o papel da investigação na formação e profissão de educadores de infância e de aprofundar a discussão sobre modelos críticos e emancipatórios de formação de professores.

A estrutura da tese apresenta o enquadramento da relação entre investigação e profissão nos debates mais amplos sobre a profissão e o conhecimento profissional específico que a sustenta, assim como nas tradições europeias de investigação sobre o ensino e na consideração da especificidade da educação de infância. A valorização, ao nível da regulação da qualidade do conhecimento produzido, de uma comunicação explícita sobre pressupostos, processos e resultados conduziu a um relato exaustivo da investigação desenvolvida. A dimensão do trabalho revela e resulta, em parte, desse esforço. Associou-lhe o propósito de, desenvolvendo o estudo na educação de infância, densificar o enquadramento teórico discutindo e relacionando a produção nessa área específica com as áreas mais gerais que a enquadram. A estrutura e a extensão dos capítulos indiciam esse desiderato.

O primeiro capítulo apresenta o estudo focando o dispositivo de pesquisa estruturado para procurar respostas às questões de investigação que o orientaram, explicitando compromissos ontológicos e epistemológicos que intervieram na configuração do objeto de estudo e do percurso metodológico empreendido. Dada a importância concedida a uma narrativa densa e detalhada dos procedimentos e decisões, tendo em vista a regulação da qualidade do conhecimento produzido, explicita-se o caminho trilhado através do estudo exploratório e a constituição e inter-relação das opções sobre acesso ao campo, recolha e produção de dados, análise de dados e aspetos éticos do estudo, que se agregam no dispositivo de validação.

O segundo capítulo detém-se nas tradições de investigação sobre o ensino, realçando a riqueza de diferentes contributos cuja distribuição geográfica e temporal não explica totalmente a inexistência de maior comunicação e interação, mas argumenta a favor da existência de um saber

educativo específico e de áreas do saber que o produzem, difundem e avaliam. Nos diferentes territórios que visitamos, encontramos estabelecida a ideia de que o professor constrói conhecimento, podendo ser um investigador das suas práticas, um intelectual transformativo, um produtor de didática. O capítulo assume, assim, o papel de revelar que nas tradições emergentes do campo da educação e do ensino, o professor é um profissional com capacidade e responsabilidade de produzir conhecimento. Este capítulo termina com a análise da apropriação no campo da educação de infância destas tradições, analisando com maior detalhe o conceito de Pedagogia de Infância, entendida como articulação entre a ação de ensinar e a capacidade de pensar, refletir e falar sobre ensinar, e a ressignificação do conceito de didática na área, identificado com a construção de conhecimento específico para sustentar a decisão e ação dos educadores de infância, e a sua formação.

O terceiro capítulo foca com maior detalhe o conhecimento profissional docente, analisando a sua relevância, assim como tensões e diálogos que estabelece com outros domínios de saber na área da educação. Estando o presente estudo comprometido com a importância da investigação, enquanto processo de produção de conhecimento, para a profissão e formação de educadores de infância, neste capítulo analisam-se argumentos sobre a relação entre a legitimação da profissão e a especificidade do conhecimento que a sustenta. O percurso pela investigação realizada e organizada sobre o conceito é sintetizado na discussão dos caracterizadores ou geradores de especificidade que destacam, uma vez mais, a importância da produção, discussão e difusão de conhecimento pelos professores. À semelhança do capítulo anterior, retomam-se estas questões de forma mais particular na área da educação de infância, reconhecendo a investigação realizada nesse âmbito e os desafios que assim são delineados.

O quarto capítulo explora o conceito de professor investigador ou de investigação sobre as práticas, versões distintas de referir uma forma de conceptualizar a relação entre professores e investigação que valoriza a autoria dos docentes. A diversidade de propósitos, modalidades e dimensões que coexistem em relação a este tópico são reconhecidas e enquadradas. Procuram-se características identitárias e distinções muitas vezes difusas como forma de cartografar a riqueza das questões em análise. Esta diversidade é encontrada nas duas incursões empreendidas: análise de projetos de formação e intervenção, desenvolvidos em Portugal, que incluem a ideia de investigação realizada por práticos, e análise de propostas contemporâneas de educação de infância

européias que incluem essa mesma dimensão no seu núcleo definicional. O contexto nacional e o contexto da educação de infância são cruciais para o presente estudo pelo que se considerou relevante caracterizar as constelações conceptuais e de prática disponíveis para a sustentação de propostas formativas.

O quinto capítulo situa o estudo no contexto da formação inicial de professores enquanto área do Ensino Superior analisando os eixos de tensão que são criados a partir dessa localização. Destacam-se leituras particulares da formação de professores de crianças pequenas, nomeadamente educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico, nesse contexto. Sem pretensões de resolução das tensões delimitadas, a produção de conhecimento na formação de professores é valorizada a vários níveis, detendo-nos nos argumentos relativos à introdução de uma dimensão investigativa na preparação dos futuros docentes. Embora existam poucos estudos sobre a realização de investigação no âmbito da formação inicial pelos alunos, elencam-se alguns aspetos destacados pela produção disponível, enfatizando-se a especificidade tentativamente identificada relativamente à educação de infância.

Os capítulos seis e sete apresentam os resultados do estudo empreendido a nível nacional sobre planos de estudo e programas da formação inicial de educadores de infância enquanto licenciatura e do estudo focado em duas instituições onde se recolheram as perspetivas de alunos e professores sobre as práticas de realização de investigação associada ao estágio final e se analisaram os produtos desse investimento investigativo, nomeadamente, os relatórios ou monografias. No final de cada conjunto de dados, são discutidas as análises descritas, ensaiando-se uma síntese no final de cada um dos capítulos.

Nas conclusões, retomam-se as questões de investigação, o quadro teórico constituído a partir dos contributos de cada capítulo e os resultados, procurando-se a sua relevância para a formação inicial de professores e para a educação de infância, que se desenvolve atualmente num contexto distinto daquele em que o estudo foi realizado. Reconhecem-se limitações dos processos empreendidos e, especialmente, estabelecem-se ligações entre as conclusões deste estudo e outras dimensões do panorama da formação de professores e do ensino.

CAPÍTULO 1

DISPOSITIVO DE PESQUISA

1. Orientação do estudo e principais processos desenvolvidos

Na investigação em Educação, assim como no âmbito mais alargado das ciências sociais, tornou-se comum a referência a paradigmas de investigação¹ no posicionamento do estudo e do investigador. Na escolha de um paradigma, é ainda comum considerar-se a bipolarização da investigação em torno dos paradigmas quantitativo/qualitativo – cuja história pode ser traçada até ao século XIX (Hammersley, 1992, cit. por Tashakkori & Teddlie, 1998, p. 6) mas que surge reforçada em meados da década de 1970 por Bogdan e Taylor (1975) – embora existam várias sistematizações metateóricas que apresentam outras alternativas. A dicotomia, também entendida como uma guerra entre paradigmas (Gage, 2007), serviu a necessidade de transgressão e afirmação de uma forma de entender e realizar investigação, designada por qualitativa, que teve como autores chave Glaser e Strauss (1967), Bogdan e Taylor (1975), ou Guba e Lincoln (1985), e que se estabeleceu e sofisticou com heranças significativas da sociologia, da antropologia e da psicologia clínica. Críticas à oposição terminológica mais convencional – quantitativa/qualitativa – e a consideração de alternativas na designação dos opostos como as listadas por Vieira “normativa-positivista/interpretativa (v. Shulman, 1986 e Cohen & Manion, 1989), racionalista/naturalista (v. Guba & Lincoln, op. cit.) ou confirmatória/de descoberta (v. Biddle & Anderson, 1986)” (1998, pp. 146-147), trouxeram contributos relevantes para a perceção das diferenças que se procuravam afirmar: não se trata de uma distinção técnica, mas uma que inclui parâmetros anteriores à decisão metodológica, referentes ao conjunto de crenças que se considera agregarem-se num paradigma, com destaque para os níveis ontológico e epistemológico. Assume-se, aliás, que o posicionamento ontológico do investigador condicionará as restantes questões de forma coerente, sendo a metodologia a questão ou nível menos distintivo (Guba & Lincoln, 1994).

A esta bipolarização e à constância da 'guerra entre paradigmas', vários autores responderam com uma análise das limitações decorrentes da distinção paradigmática, com destaque para as referentes à criação de barreiras à liberdade de decisão do investigador e o progresso das questões

¹ Considera-se que um paradigma agrega, de forma relacionada, parâmetros tais como pressupostos acerca da natureza da realidade e do conhecimento (questão ontológica), finalidades da investigação em termos do que pode ser conhecido (questão epistemológica) e métodos de recolha e análise de dados empíricos (questão metodológica) (Guba & Lincoln, 1994). Nos termos de Schwandt (1994), trata-se de um conjunto básico de crenças que definem a visão de mundo do pesquisador e que o guiam na ação, abrangendo questões ontológicas (natureza da realidade), epistemológicas (como se pode entender essa realidade) e processuais (a via pela qual se pode aceder a essa realidade). Cohen e Manion, com base no trabalho de Burrell e Morgan (1979, cit. por Cohen & Manion, 1994), destacam, ainda, a perspetiva sobre a natureza humana como decisiva em termos de pressupostos orientadores da investigação em ciências sociais.

metodológicas (Miles & Huberman, 1994), que Arroz (2005) expressa como “função vinculativa e normativa que lhe está associada por sujeitar a investigação a coerências estáticas e a militâncias que manietam o carácter transgressivo inerente à evolução do empreendimento científico” (2005, p. 24). A estas críticas, centradas na restrição de decisão, associa-se a constatação de falta de coerência entre as decisões empreendidas (Miles & Huberman, 1994; Niglas, 2007) – ao nível dos distintos pólos do processo de investigação, usando a designação de De Bruyne, Herman e De Schoutheete (1975), ou seja, das crenças básicas que constituem o paradigma (Guba & Lincoln, 1994), assim como entre o nível do discurso e o nível da prática (Miles & Huberman, 1994). A diversidade interna encontrada em cada uma das abordagens ou paradigmas (Lessard-Hébert et al., 1994; Seale, Gobo, Gubrium, & Silverman, 2004) é uma terceira crítica que sustenta a necessidade de encontrar formas alternativas de perspetivar as diferentes formas de investigar empreendidas nas ciências sociais.

Reconhecendo-se que os próprios paradigmas são construções sociais, práticas discursivas histórica e culturalmente contextualizadas, logo nem invioláveis nem imutáveis, manter a disputa pelo melhor paradigma ou a sua incomensurabilidade não é fértil em termos de discussão, sendo designado por Greene e Caracelli como “relics of a past era” (2003, p. 95). Gage, no seu exercício de futurologia realizado em 1989, prevê um cenário para 2009 em que as guerras deram lugar a um “great awakening” (2007, p. 157) que permitiria, através da coexistência e colaboração dos paradigmas, que a investigação sobre o ensino fosse mais produtiva, reconhecendo-se que os argumentos estavam ligados a disciplinas científicas e eram motivados pela necessidade de obtenção de financiamento, estatuto académico e afirmação territorial. O enriquecimento mútuo e a articulação de contributos perspetivados por Gage (2007) são igualmente valorizados pelo autodesignado terceiro “movimento metodológico” ou “comunidade de investigação” (Teddle & Tashakkori, 2009), já considerado como um terceiro paradigma por Johnson e Christensen (2000, cit. por Mayring, 2007, p. 3), que defende a utilização de métodos mistos na investigação em ciências sociais sustentando que uma resposta importante aos desafios colocados à investigação é “to intentionally engage multiple perspectives, diverse ways of knowing and understanding, and varied ways of studying and representing human phenomena” (Greene & Caracelli, 2003, p. 93).

Em alternativa a uma dicotomia, ou divisão em qualquer número de alternativas incomensuráveis, alguns autores defendem a utilização de um *continuum* para cartografar a

diversidade encontrada em termos de modos de conceber a investigação (Goetz & LeCompte, 1984; Miles & Huberman, 1994; Niglas, 2007), preferindo um cenário com possibilidades de interseção e colaboração a uma oposição com fronteiras pouco claras. Este “great potential for interweaving of viewpoints, for the incorporation of multiple perspectives, and for borrowing” (Guba & Lincoln, 2005, p. 197) surge refletido na perspectiva de um “intellectual, theoretical, and practical space for dialogue, consensus, and confluence to occur” (Guba & Lincoln, 2005, p. 197), mantendo-se a argumentação sobre duas amplas e incomensuráveis filosofias: “commensurability is an issue only when researchers want to “pick and choose” among the axioms of positivist and interpretivist models, because the axioms are contradictory and mutually exclusive” (p. 201).

Esbatidos os argumentos que sustentaram a hegemonia antinomia, ainda que “not everyone has adopted a stance of methodological enlightenment and tolerance, namely, that methodological orthodoxy, superiority, and purity should yield to methodological appropriateness, pragmatism, and mutual respect” (Patton, 2002, p. 68, cit. por Tashakkori & Teddlie, 2003, p. 85), não se questiona a importância de refletir e esclarecer os pressupostos sobre o mundo, o conhecimento e o valor da investigação que “orientam e coloram” (Arroz, 2005, p. 29) a abordagem do investigador ao seu trabalho, e sobre ele exercem uma função de vigilância crítica (De Bruyne et al., 1974). A expectativa é, aliás, elevada em relação à explicitação desses princípios, requerendo que os investigadores, ao invés de assumirem um lado da 'guerra' ou aderirem aos cânones de um dos paradigmas (Patton, 1990), invistam na consciencialização e referenciação das asserções ontológicas e epistemológicas que sustentam o estudo, algo que se encontra omissa em muitas investigações cuja explicitação metodológica é apenas técnica.

Refira-se que mesmo na investigação que toma as questões epistemológicas como objeto, como os estudos acerca de concepções epistemológicas de professores e investigadores, se encontra uma ausência preocupante dessa reflexão e posicionamento (Arroz, 2005). Semelhante preocupação foi expressa por Koro-Ljungberg, Yendol-Hoppey, Smith e Hayes (2009) na revisão de artigos publicados em revistas de referência na área da educação no ano de 2006, onde identificaram “incomplete descriptions of research designs and limited methodological details in a number of published qualitative research reports, which, in turn, could increase perceptions of randomness and convenience” (p. 687). Esta situação conduziu os autores a destacar a urgência, particularmente para os estudos interpretativos, de “epistemological awareness, instantiation of

methods, and methodological transparency (...) in the current political and academic climate, in which many question the design choices, purposes, and trustworthiness of qualitative studies and other alternative research approaches” (2009, p. 687).

A coerência entre as decisões empreendidas nas diversas instâncias – conceituais, metodológicas e substantivas (Brinberg & McGrath, 1983) – e nos distintos planos ou níveis a ponderar – ontológico, epistemológico, metodológico, técnico e empírico (De Bruyne et al., 1974; Guba & Lincoln, 1994) – de uma investigação torna-se uma dimensão importante da apreciação sobre a qualidade do estudo, encontrando-se posições distintas sobre as possibilidades de combinatória ao nível dos próprios “paradigmas” e destes com as questões estudadas e os métodos mobilizados para o fazer: não paradigmática, incompatibilidade, dialética, paradigma único, múltiplos paradigmas, ou complementaridade (Greene & Caracelli, 2003; Teddlie & Tashakkori, 2009), que conduzem a distintas articulações entre visões de mundo e metodologia de investigação (Greene & Caracelli, 2003). Essa coerência deve ser entendida como um meio de superação do “relativismo comum das nossas deliberações quotidianas” (Arroz, 2005, p. 30) imprimindo um ajustamento interno entre as tomadas de decisão, que

mais claramente (se) manifesta na configuração do que na eleição de objetos de estudo, nas modalidades de implementação dos métodos e técnicas do que na sua seleção, no modo como são interpretados os resultados do que no tipo de resultados produzido e nos propósitos atribuídos à validação do que nos procedimentos nela adotados (Arroz, 2005, p. 30).

Propomo-nos, assim, a clarificar e a explicitar a) os compromissos ontológicos e epistemológicos que orientaram a configuração do objeto de estudo e do dispositivo metodológico gizado, b) as questões que orientaram a pesquisa, caracterizando, de seguida, c) as opções estratégicas empreendidas e o percurso de investigação percorrido no decurso deste estudo. Para a explicitação dos níveis metodológico e técnico, seguimos as dimensões propostas por Niglas (2004) para analisar a instância metodológica de uma investigação: o tipo de investigação, o design metodológico e os processos de amostragem, a produção e recolha de dados e as operações de transformação e a análise da informação. Por fim, é partilhado o dispositivo de regulação ou validação que agrega várias estratégias organizadas em torno das instâncias, etapas e operações que corporizam o estudo, destacando e enquadrando os nossos esforços de explicitação e justificação

que procuram responder ao desafio estabelecido por Koro-Ljungberg e colaboradores: “If the onus of responsibility for determining the trustworthiness of a qualitative research piece is shared with the reader, then these details are important for the reader’s understandings of research texts and proposed knowledge claims” (2009, p. 699).

1.1. Explicitação dos compromissos ontológicos e epistemológicos

Com base no reconhecimento da “potencialidade de um posicionamento esclarecido e humilde que ajude a suportar o desenvolvimento dos trabalhos e a tomar consciência das consequências sempre precárias das suas opções e que facilite aos destinatários a sua localização no cômputo da produção científica” (Arroz, 2005, p. 26), situamo-nos em relação a) à forma e natureza da realidade e à possibilidade de conhecimento dessa realidade (ontologia) e b) à natureza da relação entre quem conhece e o que é conhecido, discutindo os critérios de justificação do conhecimento (epistemologia), tendo como referentes as alternativas positivista, pós-positivista, teoria crítica, construtivista (Guba & Lincoln, 1994, 2005; Lincoln, Lynham, & Guba, 2011) e participativa/colaborativa (Guba & Lincoln, 2005; Lincoln et al., 2011).

Analizando os diferentes paradigmas, e o potencial para “interweaving of viewpoints, for the incorporation of multiple perspectives, and for borrowing, or bricolage, where borrowing seems useful, richness enhancing, or theoretically heuristic” (Guba & Lincoln, 2005, p. 197), assumimos a identificação com o ideário construtivista, com aproximações às posições sociocríticas, recordando a constatação de Schwandt (1994) de que o que constitui uma perspectiva construtivista é influenciado pela utilização e utilizadores do termo pelo que não se encontra uma perspectiva única ou consenso, o que é coerente com os próprios pressupostos construtivistas.

Ontologicamente, defendemos uma posição antirrealista, associada ao relativismo, concebendo-se a existência de várias realidades, específicas e contingentes, construídas e coconstruídas pelos atores/intérpretes, na linha do paradigma construtivista. Estas realidades são consideradas apreensíveis enquanto construções mentais múltiplas, intangíveis que, apesar de baseadas experiencialmente, são também sociais possuindo elementos que são partilhados entre indivíduos ou entre culturas (Guba & Lincoln, 1994). Afirmar que a realidade é socialmente construída implica reconhecer que, apesar da percepção e do raciocínio serem individuais, o processo de construção envolve artefactos sociais e culturais tornando-se social. A sua dimensão social surge igualmente em termos de negociação intersubjetiva: as interpretações, enquanto

elementos ontológicos das realidades, não são absolutamente corretas ou verdadeiras, apenas “a matter of the best-informed and most sophisticated construction on which there is consensus at a given time” (Schwandt, 1994, p. 128), desconsiderando-se construções por serem simplistas ou inconsistentes. Não estamos, assim, perante “um relativismo total, igualmente legitimador de qualquer interpretação, afirmação ou versão do mundo, uma vez que pode ser suportado por processos de justificação – ainda que, também estes, contingenciais a determinadas comunidades de intérpretes, momentos particulares e domínios específicos” (Arroz, 2005, p. 27). Não se trata, ainda, de correspondência a uma realidade independente mas de adequação e participação num discurso de uma comunidade (Guba & Lincoln, 2005).

As questões deste estudo (ver ponto 1.2.) assumem a intenção de contribuir para expandir e enriquecer o repertório de construções sociais disponíveis para analisar, descrever e agir no mundo (Schofield, 1990, cit. por Kvale, 1996, p. 235), focando o interesse na relação entre investigação e formação e profissão docente. A esse propósito surge associada uma dimensão política subjacente a eixos que sustentam e atravessam a relação entre investigação, conhecimento e ensino, revelando uma aproximação à teoria sociocrítica que sustenta igualmente algumas das perspetivas que defendem o envolvimento mais generalizado de professores na investigação. Aprofundando o reconhecimento de Schwandt (1994) de que a história, a sociedade e a linguagem influenciam a construção de significados. valorizamos a dimensão histórica associada ou subjacente a essas construções “shaped by a congeries of social, political, cultural, economic, ethnic, and gender factors, and then crystallized (reified) into a series of structures that are now (inappropriately) taken as “real,” that is, natural and immutable” (Guba & Lincoln, 1994, p. 110) que é destacada pelas perspetivas sociocríticas. Num estudo que aborda questões sobre a profissão docente, consideramos importante reconhecer como as relações de poder, social e historicamente situadas, sustentam a construção de significados e raciocínios tidos como naturais ou reais (Kincheloe & McLaren, 1994).

A investigação sociocrítica assume o propósito de expor essas estruturas e as consequências, nomeadamente a injustiça social e a desigualdade, da aceitação acrítica e não questionada da cultura dominante, procurando a ação emancipatória dos membros da sociedade. Não se trata apenas de gerar novo conhecimento, mas de procurar contribuir para a mudança social (Guba & Lincoln, 1994, 2005) desocultando as “historically situated structures that are, in the absence of

insight, as limiting and confining as if they were real” (Guba & Lincoln, 1994, p. 111). Em comum, construtivistas e sociocríticos têm como interesses primordiais “subjective and intersubjective social knowledge and the active construction and cocreation of such knowledge by human agents that is produced by human consciousness” (Guba & Lincoln, 2005, p. 203).

Esta posição articula-se com uma posição epistemológica não fundacionalista que aprofunda a ideia de que o conhecimento é constituído por múltiplas interpretações, construídas interativamente e dependentes da perspectiva adotada e do contexto de criação, sendo por isso subjetivo e transacional ou negociado (Guba & Lincoln, 1994, 2005; Lincoln et al., 2011). Recusam-se padrões permanentes ou invariáveis de verdade, sendo o consenso e/ou o diálogo os processos através dos quais os significados são constituídos e legitimados. Assim como a realidade não existe para ser descoberta, sendo antes perspectivada como construída, considera-se o conhecimento um processo, não um produto ou um dado que possa ser descoberto (Schwandt, 1994), verificando-se que “the quest for universal knowledge, as well as the cult of the individually unique, is replaced by an emphasis on the heterogeneity and contextuality of knowledge, with a shift from generalization to contextualization” (Kvale, 1996, p. 232).

A distinção entre ontologia e epistemologia permanece ténue, na medida em que o que constitui realidade depende de um ator particular e dos seus valores (Guba & Lincoln, 1994): o ator ou intérprete objetivo, liberto de valores não existe. O investigador encontra-se, pois, profundamente ligado ao estudo e à criação de significados. Estas questões conduziram a um esforço de validação da investigação que pode ser descrita como uma conceção reflexiva e comunicativa dessa dimensão do estudo, deixando de consistir num produto final de controle ou verificação, sendo incluída no próprio processo de investigação e envolvendo um questionamento regulador que acompanha o desenrolar de todas as operações (Arroz, 2005). Procurou-se, em coerência com a perspectiva não fundacionalista assumida, permitir o debate intersubjetivo entre as comunidades de intérpretes potencialmente interessadas, investindo na explicitação e argumentação dos processos como estratégia privilegiada de proceder ao escrutínio crítico da qualidade dos resultados produzidos.

No que respeita à conceção de indivíduo ou sujeito, consideramos o papel criativo e o livre arbítrio do ser humano como centrais, valorizando o papel que as visões de mundo, as ideologias e a construção de significados desempenham na mediação entre contexto e ação (Arroz, 2005),

reconhecendo, ainda, a constituição histórica e relacional do indivíduo (Dahlberg, Moss, & Pence, 2003), que o torna heterogêneo e contingente, não monolítico nem estável. Num estudo que procura não apenas cartografar a variação de perspetivas qualitativamente distintas, mas aprofundar a possibilidade de articulação de algumas delas com fenómenos mais vastos e distantes, é crucial afirmar a possibilidade de decisão e de ação dos sujeitos, de criação de mudança.

O esforço de compreensão da experiência humana implica, pois, a sua referenciação aos propósitos e sentidos que os atores lhe conferem, na linha da perspetiva interpretativa das ciências sociais (Cohen & Manion, 1994). Este interesse intrínseco pelos significados atribuídos pelos sujeitos, formados nas suas interações com o mundo e com os outros, afasta a procura de uma correspondência entre estes e os seus supostos referentes externos, independentes destes. Neste contexto, as práticas discursivas, produzidas e analisadas numa investigação, valem por aquilo que potenciam e não pela correspondência que evidenciam a qualquer referente externo, seja um objeto ou um conteúdo de pensamento (Arroz, 2005).

Estes elementos preferenciais são coerentes com a abordagem fenomenográfica adotada para o estudo. A fenomenografia, enquanto especialização de investigação¹, surgiu na década de 1970, com base nos trabalhos desenvolvidos na Universidade de Gotemburgo sobre a aprendizagem de estudantes do ensino superior. Pretende estudar a variação conceptual, através da análise iterativa de dados qualitativos, tendo como objetivo “mapping the qualitative different ways in which people experience, conceptualise, perceive and understand various aspects of, and phenomena in, the world around them” (Marton, 1981, p. 177). O estudo das descrições e explicações que as pessoas apresentam relativamente aos mais variados fenómenos, objetos e situações baseia-se em métodos de produção e análise de dados mutuamente implicados e inseparáveis (Marton & Booth, 1997).

Sendo a variação o objeto de análise fundamental e o espaço coletivo de significados o resultado procurado, quer o indivíduo² que experiencia o fenómeno quer o fenómeno em si são subsidiários ao objetivo de descrever as diferenças e singularidades que constituem a variação na forma de experienciar do conjunto de diferentes indivíduos. Para a abordagem fenomenográfica, as

¹“Phenomenography is a way of – an approach to – identifying, formulating and tackling certain sorts of research questions, a specialization that is particularly aimed at questions of relevance to learning and understanding in an educational setting” (Marton & Booth, 1997, p. 111).

²Havendo alguns estudos que exploram a predominância de determinada conceção num indivíduo (Marton *et al.*, 1993, por exemplo) esse não é o objetivo fundamental da fenomenografia.

concepções e a compreensão humana em geral são perspectivadas como constituindo-se necessariamente na relação indivíduo-mundo (Kroksmark, 1986, cit. por Uljens, 1997; Svensson, 1984, cit. por Booth, 1992), em vez de apelarem a qualquer modelo mental de cognição ou postulado que as identifiquem a uma qualidade particular ou tipo de sistema geral de funcionamento cognitivo possuídos pelo indivíduo (Booth, 2008a; Marton & Booth, 1997). Reconhece-se, ainda, que essas interpretações assumem uma natureza intersubjetiva, uma vez que “o mundo e o nosso conhecimento dele são vistos como socialmente construídos, e todos nós, como seres humanos, somos participantes ativos desse processo (Berger & Luckman, 1966), engajados em relacionamentos com os outros na construção de significado” (Dahlberg et al., 2003, p. 38).

O propósito de apreender a diversidade de concepções sobre o fenómeno em estudo remete-nos para a descrição do mundo tal como é experienciado pelos sujeitos, em termos dos significados que lhe atribuem, situando-nos numa perspectiva de segunda ordem, recorrendo à distinção estabelecida por Marton (1981a) entre as perspectivas de investigação de primeira e segunda ordens. De uma perspectiva de primeira ordem, pretende-se descrever vários aspetos do mundo, de uma perspectiva de segunda ordem, pretende-se descrever a forma como as pessoas experienciam vários aspetos do mundo (Marton, 1981a). As descrições obtidas pela perspectiva de segunda ordem são autónomas, no sentido em que não podem ser derivadas da perspectiva de primeira ordem (Marton & Booth, 1997), pelo que esclarecer a perspectiva de investigação assumida se torna essencial na clarificação das opções empreendidas.

As posições apresentadas fazem-se acompanhar de uma conjugação de diferentes abordagens metodológicas disponíveis para a melhor compreensão dos problemas em estudo, descrita por Guba e Lincoln como “bricolage” (2005, p. 197). T. Gonçalves (2010) fala de conjugação de métodos, discursos e perspectivas, referindo uma heterodoxia metodológica e epistemológica que se concretiza em itinerários flexíveis de investigação. Os itinerários que foram construídos, recorrendo a distintas trajetórias de investigação, técnicas de produção e de análise de dados diversificadas, envolvendo várias fontes e tipos de informação, assim como as operações desenvolvidas, são explicitados nos pontos seguintes deste capítulo. No final do capítulo retomam-se as questões aqui abordadas na sistematização do dispositivo de validação do estudo que se procurou coerente com as posições sustentadas.

1.2. Questões e propósitos que orientaram a pesquisa

O entendimento da investigação como um processo reflexivo e generativo conduz ao reconhecimento do papel fundamental das questões no desenvolvimento de um estudo. Dado que o “questionamento é um processo em constante elaboração e reelaboração” (T. Gonçalves, 2010, p. 53), é importante quer a definição inicial de questões de investigação quer a abertura ao surgimento de formas e direções de questionamento emergentes.

A preocupação que norteou o início deste estudo prendia-se com a cartografia da diversidade de concepções quer das instituições de formação quer dos alunos e dos seus formadores sobre o papel da investigação nos processos em que se encontram envolvidos e no perfil do profissional, considerando que a formação de professores, tanto no seu papel de preparação para o desempenho da profissão, logo espaço de construção de conhecimento profissional (Roldão, 2007a), como enquanto marco importante no processo de profissionalização (M. T. Estrela, 1999), é um contexto importante, embora não exclusivo, para a socialização dos professores na profissão e para a construção da sua identidade profissional (A. Lopes, 2002a; A. Lopes & A. Ribeiro, 2000; A. Lopes, M. Silva, C. Sousa, R. Rocha, & Fragateiro, 2007). Esta preocupação corporizou-se na questão de investigação que orientou os trabalhos desde o seu início:

Que formas distintas de conceber o papel das práticas de investigação para a construção de conhecimento profissional e profissionalidade dos educadores de infância são identificáveis em contextos de formação inicial? Encontram-se diferenças nessa apropriação entre os diferentes agentes?

Clarifica-se a orientação interpretativa e descritiva (Denzin, 1994) do estudo, em linha com o programa de investigação fenomenográfico que ocorre num contexto de descoberta (Reinchenbach, 1938, cit. por Säljö, 1988, p. 45), colocando a ênfase em construir conceitos que permitam descrever os fenómenos observados. Esclarece-se igualmente o propósito de contribuir para a reflexão em torno de modalidades de formação que permitam aprofundar e divulgar as perspetivas consideradas mais consentâneas com as exigências da profissão e com uma maior articulação das práticas de produção de conhecimento com o exercício da função docente.

Por forma a clarificar algumas dimensões desta questão geral, definiram-se os seguintes objetivos:

- caracterizar as práticas de formação em investigação, ou dimensão investigativa, nos cursos de licenciatura em educação de infância de Portugal, ao nível da organização da componente de formação em investigação nos currículos;
- analisar as características de que se reveste a investigação produzida no âmbito dos cursos de licenciatura em educação de infância, nas instâncias metodológica e substantiva;
- cartografar as formas qualitativamente distintas de experienciar e compreender o papel da investigação na ação profissional expressas por formadores e formandos de educação de infância.

O aprofundamento do quadro conceptual e a problematização em torno dos conceitos em estudo conduziu a inquirição para o confronto entre as diferentes perspetivas acerca da relação entre ensino e investigação com questões acerca da profissionalidade docente, destacando a dimensão de produção do conhecimento específico para o desempenho da função. Não foram estranhas a esta linha de inquirição as propostas, perspetivas ou pedagogias de infância (Oliveira-Formosinho, 2007) em cuja história e ação encontramos produção de conhecimento e uma visão do/a educador/a como investigador/a.

Nesta segunda geração de interrogações sobre os conceitos e realidades em estudo, empreendemos um esforço semelhante ao descrito por Dahlberg, Moss e Pence (2003), questionando a linguagem dominante e interrogando as próprias questões, procurando criar uma arena onde perspetivas e significados diversos e múltiplos possam ser “ouvidos”. Reconhecer que a linguagem que utilizamos constrange os nossos entendimentos e a nossa visão dos problemas e das suas possíveis soluções desoculta manifestações da “linguagem da necessidade” (Bauman, 1991, cit. por Dahlberg, Moss, & Pence, 2003, p. 11) que nos apresenta como “as coisas são”, forçando a restrição das possibilidades de entendimento e ação que afirma uma abordagem como a única disponível. A investigação pode assumir o propósito de desvendar como “as coisas poderiam ser”, ampliando o leque de possibilidades, expandindo e enriquecendo o reportório de construções sociais disponíveis para analisar, descrever e agir no mundo (Schofield, 1990, cit. por Kvale, 1996, p. 235).

Para nos aproximarmos deste desiderato, assumimos primeiramente a tarefa de cartografar a variação, sem pretensões de estabelecer o que é típico ou identificar predominâncias. Num segundo momento, procurámos entender situações no extremo do leque de variação, onde considerámos que estaria o potencial para questionamento e diálogo crítico, capaz de promover a ampliação das

perspetivas sobre o papel da investigação na formação e profissão de educadores de infância e de aprofundar a discussão sobre modelos críticos e emancipatórios de formação de professores. Não se tratou de procurar um ideal mas de contribuir para a perceção de diversidade como abertura à incerteza e à participação e exploração. A discussão das situações estudadas face a outras situações internacionais e ao enquadramento teórico que sustentou o estudo, longe de quererem afirmar “como as coisas devem ser”, procura apoiar a afirmação de que existem alternativas de ação e entendimento que abrem novas possibilidades, permitem pensar na construção de “novos mundos” (Gergen, 1992, cit. por Kvale, 1996, p. 235). A nossa aproximação às perspetivas sociocríticas criou o contexto para perspetivar a investigação como tendo potencial para transformar a cultura em vez de apenas a descrever ou predizer (Kvale, 1996), orientação na qual alguns estudos recentes da fenomenografia se têm integrado (Booth, 2008b).

Esta segunda linha de questionamento confluiu na seguinte questão de investigação:

Que elementos na formação de educadores de infância em Portugal são indicativos de potenciais contributos para perspetivas sobre a investigação como parte integrante da ação profissional dos educadores de infância?

Esta questão concretiza-se numa reflexão crítica, pautada por preocupações com a emancipação da profissão docente numa perspetiva ética e política, com concretização na questão do conhecimento profissional mas não nela esgotada, em torno dos mesmos objetos de análise anteriormente listados: a organização da formação, as conceções dos atores envolvidos e a substanciação de processos de investigação em relatórios finais/monografias.

1.3. O percurso de investigação e as opções estratégicas empreendidas

Intentar apreender os pontos de vista dos sujeitos, sem serem procuradas relações de causalidade explicativas da sua emergência e sem se pretender manipular variáveis, implicou imprimir uma orientação interpretativa e descritiva (Denzin, 1994) ao estudo, que se desenvolveu segundo uma lógica indutiva. Dessa orientação para a descoberta (De Bruyne et al., 1974) – por oposição a uma lógica de prova ou verificação – para que somos remetidos pela interpretação do sentido daquilo que é descrito (Tesch, 1995), deriva a opção por um estudo exploratório, com a finalidade de elaboração teórica (*theory building*, no original) (Tesch, 1995), colocando a ênfase em construir conceitos que permitam descrever os fenómenos observados. Não havendo à partida hipóteses a testar, a operacionalização do estudo foi orientada pelas questões colocadas e pelo

quadro conceptual, construído a partir da revisão do conhecimento produzido no domínio, pelo que o processo de pesquisa se encontrou sempre aberto a reformulações. Com base nas instâncias conceptual (C), metodológica (M) e substantiva (S) propostas por Brinberg e McGrath (Brinberg, 1982; Brinberg & McGrath, 1983, 1985) descrevemos os dois itinerários percorridos pelo estudo orientados pelas questões de investigação delineadas.

Iniciámos o primeiro itinerário na instância substantiva onde se encontram os eventos, processos, fenómenos, perspetivas que se constituem como foco do estudo. No nosso caso, o interesse recaiu sobre o conhecimento produzido no âmbito dos trabalhos finais de curso das licenciaturas em educação de infância, por representarem a concretização de “uma rotina de produção investigativa pelos próprios atores” (Roldão, 2002a, p. 40) com um possível significado epistemológico de reforço do reconhecimento da especificidade do saber educativo, e sobre as conceções sobre a investigação e o seu papel na profissão sustentadas pelos futuros educadores de infância e pelos cursos e instituições que promovem a sua formação.

A delimitação destes dois inter-relacionados conteúdos substantivos surgiu, no entanto, influenciada pela instância conceptual. Por um lado, pela ideia do professor investigador (Cochran-Smith & Lytle, 1993a, 2009b; Lüdke, 2001a, 2005a; Stenhouse, 1987a) e suas ligações aos conceitos de conhecimento profissional específico e profissionalidade docente, e por outro lado, pelo estudo das conceções acerca do processo de produção de conhecimento (Arroz, 2005; Brew, 2001; Meyer, Shanahan, & Laugksch, 2005, 2007). Construiu-se, assim, neste estudo, o projeto de estudar as formas qualitativamente distintas de conceptualizar e valorizar a investigação no âmbito da formação inicial de educadores de infância, com ênfase na sua relação com a afirmação da profissão através da responsabilização sobre a produção do conhecimento profissional que sustenta a ação docente. Para este propósito foi planificado um dispositivo metodológico para aceder e analisar a informação. Este percurso configura um itinerário CSM (conceptual-substantivo-metodológico), cujo produto corresponde à análise empírica das questões de partida.

Em função dos resultados desta primeira fase, foram selecionadas duas instituições para estudo em maior profundidade, o que implicou iniciarmos o segundo itinerário novamente na instância substantiva, mas desta vez convocando de seguida uma abordagem metodológica mais compreensiva e sensível com que se pretendeu produzir um conjunto de construtos e hipóteses substantivas baseados na interpretação do discurso dos participantes e do conhecimento por eles

produzido.

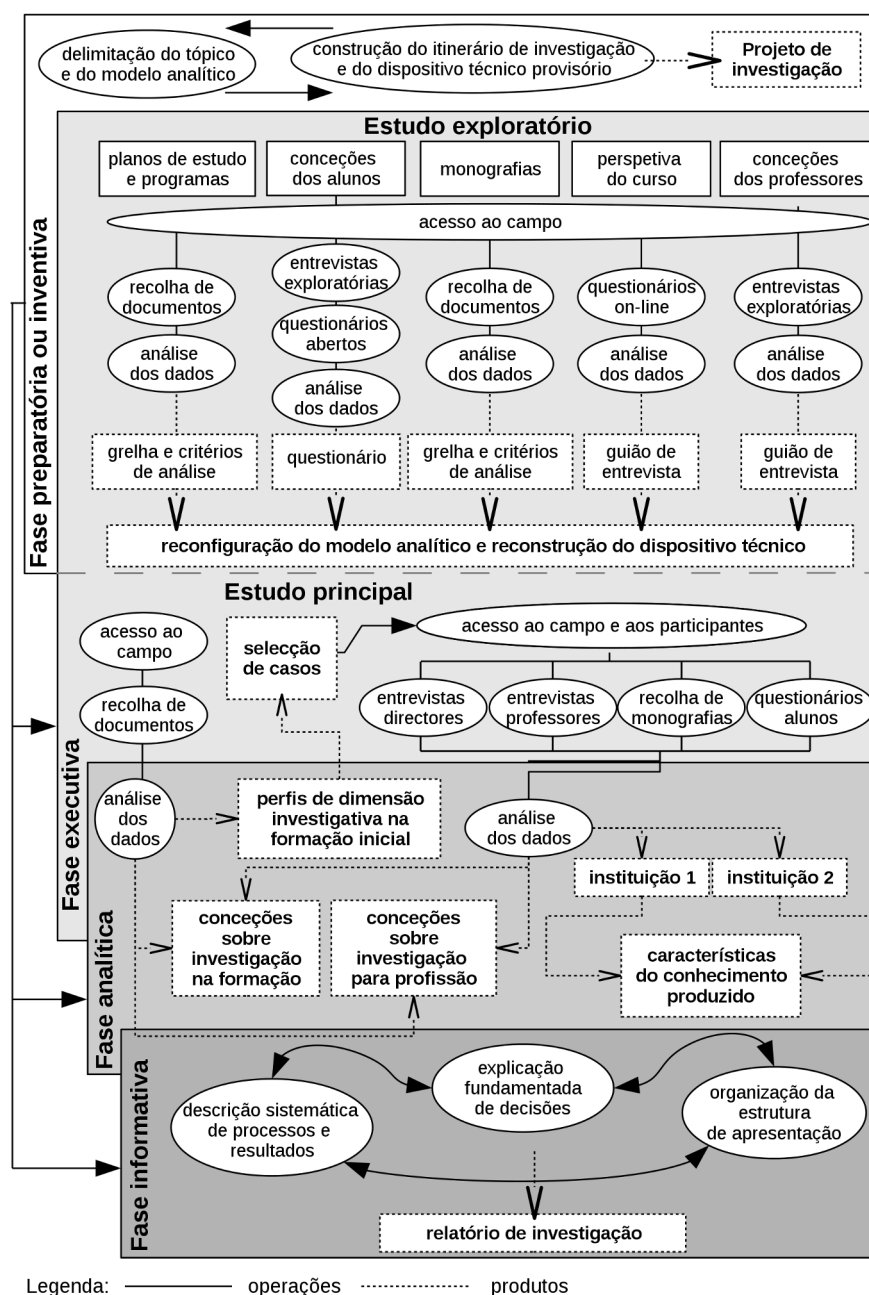


Figura 1: Esquema do processo de investigação, incluindo o estudo exploratório e o principal

O segundo estudo percorreu, assim, um itinerário SMC (substantivo-metodológico-conceptual) orientado por intenções de elaboração teórica (Glaser & Strauss, 1967; Tesch, 1990). Este segundo itinerário elegeu como objetos de estudo as concepções sustentadas por professores e alunos de dois cursos de formação inicial, assim como o conhecimento produzido, sob a forma de

monografias ou trabalhos finais, no âmbito desses cursos. Interessava-nos perceber a interação entre estes objetos de estudo e a dimensão investigativa anteriormente caracterizada, e aqui mais aprofundada com entrevistas aos diretores/coordenadores de curso e a professores.

Cada um dos itinerários procurou responder às questões orientadoras de forma interativa e iterativa, verificando-se, em ambos os casos, um diálogo entre metodologia e a situação de investigação, em vez de se seguirem regras estereotipadas (Seale, Gobo, Gubrium, & Silverman, 2004). Esta flexibilidade e construção situada da metodologia na própria situação de investigação é melhor compreendida percorrendo as fases, etapas e operações desenvolvidas ao longo do estudo. Estas foram organizadas num esquema (Figura 1) inspirado na representação gráfica do processo de investigação proposto por Gómez, Gil e Jiménez (1996) que considera as etapas preparatória, executiva, analítica e informativa.

Na etapa preparatória (Brinberg & McGrath, 1983, 1985) do processo de investigação, concretizaram-se atividades exploratórias e generativas realizadas ao nível de cada uma das instâncias referidas, preparando o estudo. Nesta primeira etapa, procurou-se clarificar o objeto de estudo, delimitando o tópico e gizando um modelo de análise, construindo interativamente um itinerário de investigação e um dispositivo técnico que permitissem concretizar as questões de investigação. Destas operações resultou o projeto de investigação.

Dado o caráter difuso e a complexidade dos conceitos em estudo, e a dimensão nacional da recolha de dados, optou-se pela realização de um estudo exploratório que permitisse aferir e especificar as decisões empreendidas sobre as fronteiras dos fenómenos visados e as vias metodológicas de lhes aceder.

Em termos conceptuais, não se procuravam formulações operatórias estritas, com standardização exaustiva de cada conceito-variável e a antecipação das modalidades passíveis de serem por estes assumidas, mas antes a elaboração de um referencial conceptual que orientasse os processo de recolha/produção de dados e, simultaneamente, o investimento interpretativo desses dados. Desenvolveram-se, assim, operações que, sendo já da fase executiva por respeitarem à entrada no campo e à recolha e análise de dados, integram ainda a fase preparatória. No final da etapa preparatória, nomeadamente do estudo exploratório, reconfigurou-se o modelo analítico e reconstruiu-se o dispositivo técnico permitindo a realização do estudo principal.

A recolha e produção de dados, assim como a sua análise que decorreu de forma iterativa ao

longo do desenvolvimento do estudo desde a etapa preparatória, decorreram na etapa executiva (Brinberg & McGrath, 1983, 1985), que inclui processos de produção de informação e de sua interpretação, que representa tanto a discussão permanente do estudo, em paralelo às restantes etapas, como os processos de interpretação que se constituem com maior formalização. Esta etapa implicou processos de acesso ao campo e aos participantes que muito beneficiaram do trabalho realizado ao longo da fase preparatória. Dentro desta fase, realizou-se o primeiro itinerário (CSM), estudando os planos de estudo e os programas dos cursos de formação inicial de educação de infância a nível nacional, permitindo a seleção das instituições que sustenta maioritariamente o segundo itinerário (SMC), igualmente realizado. As inter-relações entre os diferentes focos de análise encontram-se representadas na Figura 1.

Como apresentado no ponto 2, em termos metodológicos concretizou-se uma articulação de diferentes focagens e técnicas de produção e de análise de dados, recorrendo a fontes e tipos de informação distintos. Consideraram-se os níveis: a) nacional, incluindo-se todas as instituições de ensino superior públicas que ofereciam formação inicial de educadores de infância, sustentando a análise na sistematização de decisões e perspetivas encontrada nos documentos orientadores dessas práticas de formação – planos de estudo e programas de disciplina; b) institucional, procurando-se apreender a perspetiva das instituições através da voz de participantes chave nessas instituições, dos documentos produzidos para orientar a sua ação formativa e das produções em termos de trabalhos finais dos alunos em vários anos; e c) pessoal, interessando-nos a perspetiva subjetiva dos vários participantes na formação de professores, sendo essas conceções analisadas enquanto intervalo coletivo (Marton, 1994; Marton & Booth, 1997).

O nível nacional, que corporiza a primeira fase do estudo, mobilizou um critério de amostragem exaustiva, incluindo todas as instituições que ofereciam licenciatura em educação de infância. Entretanto, a ausência de resposta, ainda no âmbito do estudo exploratório, da maioria das instituições privadas e a sua distinta natureza jurídica e organização e gestão¹ conduziu à opção de não integrar a formação inicial de educadores de infância oferecida por escolas privadas no estudo. Considerou-se também a quase exclusividade da oferta em formação em educação de infância nalgumas das instituições, por oposição à situação mais prevalecente nas instituições públicas de oferta variada na área da formação de professores, com o consequente distinto enquadramento institucional. Por fim, foi ainda ponderada a não continuidade de oferta formativa que se verificava

¹Com base no Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior, Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro.

nalgumas das instituições privadas. Estando em causa a educação de infância em Portugal, esta decisão implicou preterir a tradição e experiência dessas escolas, que em momentos da nossa História desenvolveram em exclusividade a formação de educadores de infância no nosso país (Cardona, 2006). Valorizando esse contributo histórico de relevância inquestionável, a delimitação de uma amostra mais coerente em termos de características organizacionais e com vias de acesso ao campo mais comuns sobrepôs-se como decisão metodológica.

A análise centrou-se em documentos (planos de estudo e programas de disciplina) produzidos para propósitos não referentes ao nosso estudo e sem qualquer envolvimento da nossa parte, configurando-se, assim, como uma análise documental (McCulloch, 2004; J. Ribeiro, 2003). Reconhecendo que analisar as intenções científicas e didáticas expressas nos programas não nos permite compreender as práticas de formação concretizadas, consideramos todavia relevante incidir o olhar analítico sobre documentos que sistematizam opções, também estas condicionadas por fatores diversos, sobre a formação de educadores de infância e o papel da investigação nesse processo. Outros autores reconhecem que os documentos produzidos pelas instituições não deixam de ser reveladores da forma subjetiva e singular como cada instituição perspetiva as suas práticas (Bogdan & Biklen, 1994), sendo considerado que desvendam “quadros ou padrões dominantes que, tendencialmente, nos elucidem sobre as grandes orientações assumidas na formação de professores nesta área” (Oliveira, A. Pereira, & Santiago, 2004, p. 17). Estudar o nível nacional através de documentos foi ainda decidido com base em critérios de exequibilidade, uma vez que a reduzida disponibilidade para deslocações por nossa parte obstaculizou outras formas de acesso à informação. Esta abordagem analítica aos quadros de referência que se supõe orientarem a ação formativa das instituições e dos docentes pretendia-se essencialmente descritiva, apoiada num processo de análise documental posteriormente complementada por uma análise de conteúdo, por forma a atribuir significado às diferentes escolhas realizadas pelas instituições.

Como se entende na Figura 1, desta análise pretendiam-se três resultados distintos: a) informação que nos permitisse elaborar os perfis de dimensão investigativa na formação inicial, b) a partir dos quais se selecionaram duas instituições para o segundo itinerário, e, por fim, c) a identificação de unidades de significação para incluir no conjunto de dados a serem analisados em termos de concepções sobre investigação na formação e relação entre investigação e a profissão docente, nomeadamente na área da educação de infância.

Este corpus constituído para análise das distintas conceptualizações em torno da investigação e da profissão docente foi ampliado com a produção e recolha de dados realizadas em duas instituições de ensino superior. Procuraram-se dados mais próximos da experiencição da formação, que nos permitissem transitar das intenções formativas para a vivência da mesma. Não se pretendeu constituir estas duas focagens privilegiadas como estudos de caso. Por um lado, não era “o caso” que nos interessava estudar (Flyvbjerg, 2011), por outro lado, não se adotou como propósito ou estratégia de ação a abrangência, sistematicidade, detalhe e aprofundamento comuns aos estudos de caso (Ragin, 1992a; Stake, 1994, 2007). Sem o “contextual detail” (VanWynsberghe & Khan, 2007, p. 83) como preocupação, a nossa abordagem às instituições foi instrumental, concretizando-se mais como uma amostragem do que um estudo de caso, tratando-se de uma delimitação em termos de âmbito e não de *casing*, ou seja, da constituição de um caso (Ragin, 1992b).

Descrevemos, de seguida, a seleção das duas instituições esclarecendo o processo de amostragem deliberado ou intencional (Miles & Huberman, 1994), com uma abordagem que combinou vários critérios de amostragem no que Patton designa por estratégia de combinação ou mista (*combination or mixed purposeful sampling*, no original) (1990, p. 181). O primeiro critério considerado, a existência de trabalho de investigação no ano final de formação, aproxima-nos da estratégia de amostragem de intensidade (Patton, 1990) na medida em que dá relevância a casos com elevado potencial de informação pela forma destacada como o fenómeno em estudo se manifesta, sem se tratarem de casos extremos. Para a aplicação deste critério, utilizámos a informação recolhida na primeira fase do estudo que nos destacou nove instituições em que se verificava a solicitação de um trabalho final com características de investigação. Com base nos perfis de dimensão investigativa elaborados nessa primeira fase, e seguindo uma estratégia de variação (Patton, 1990), procurou-se incluir distintas formas de conceber curricularmente a formação em investigação, ou seja, considerando a existência de uma disciplina dedicada à metodologia de investigação ou perspetivando a formação nesta área de forma distinta (transversal ou interdisciplinar).

Para a fase seguinte de seleção, foi considerada a conveniência (Patton, 1990), em termos de disponibilidade das instituições para participar no estudo, revelada em encontros presenciais ou em contactos a distância realizados no decorrer da primeira fase do estudo, articulada com a

acessibilidade dos dados que pretendíamos, por exemplo, em termos de trabalhos finais/monografias, tendo-se verificado que nalguns casos os documentos não constavam das bibliotecas/centros de documentação das instituições. Para este critério de acessibilidade, confluíram outros dois indicadores: a realização de eventos públicos de encerramento de atividades letivas¹, que incluíssem a discussão dos trabalhos dos alunos, e a publicação de investigação realizada sobre as próprias práticas de formação por docentes dos cursos². Para além de acesso a dados recuperados (R. M. Lee, 2003), que existem independentemente da intervenção do investigador, estas duas situações foram consideradas como favoráveis à capacidade de análise e de reflexão sobre as práticas da própria instituição. Nesta linha, refira-se que posteriormente, já durante a realização das entrevistas, a informação de que em ambas as instituições selecionadas se tinha procedido à apresentação em eventos científicos e à publicação de trabalhos dos alunos sugeriu-nos que este teria sido um critério igualmente pertinente.

No resultado da ponderação dos vários critérios, encontrámos as duas instituições mais adequadas à realização do estudo. Analisando o perfil de ambas, destaca-se como positivo e relevante que a opção nos tenha permitido incorporar uma instituição de cada um dos sub-sistemas de ensino superior que oferecem formação em educação de infância: universitário e politécnico, e que em ambas existisse uma coordenação/direção de curso estável e profundamente ligada à área da educação de infância e ao curso e seu funcionamento.

Em cada instituição, após os procedimentos de acesso ao campo descritos no ponto 2, solicitou-se aos alunos finalistas do ano letivo 2008/09 a resposta a um questionário, sobre as suas experiências e perspetivas acerca de investigação na formação de professores e em relação à profissão de educador de infância, e recolheram-se trabalhos finais de curso referentes a três anos letivos, a partir de 2006/07 (ano em que se iniciaram os trabalhos referentes ao doutoramento).

Finalmente, durante o ano letivo 2009/10, último ano de existência da licenciatura em educação de

¹ Nos anos letivos 2006/07 e 2007/08 realizou-se uma pesquisa nas páginas oficiais das instituições de formação com oferta na área da educação de infância durante os meses de maio a julho tendo-se identificado seis instituições que anunciavam a realização de eventos abertos ao público com as características referidas.

² Foram analisados os programas e/ou as atas dos seguintes eventos: várias edições do Simpósio Internacional do GEDEI (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância), os dois Congressos Internacionais sobre Aprendizagem na Educação de Infância (CIANEI), I Encontro sobre Qualidade em Educação de Infância (QEI), colóquios da secção portuguesa da AFIRSE, colóquios e congresso internacional do CIDInE (Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional), Congresso Internacional em Estudos da Criança “Infâncias possíveis, mundos reais”, Conferências Anuais da European Early Childhood Education Research Association (EECERA), assim como os índices das revistas Infância e Educação, da responsabilidade do GEDEI, e dos Cadernos de Educação de Infância, da responsabilidade da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI). Consideraram-se, ainda, projetos de investigação e teses de doutoramento.

infância, realizaram-se entrevistas aos diretores /coordenadores de ambos os cursos e a dois docentes envolvidos na orientação de trabalhos finais com características de investigação, num total de três entrevistas por instituição.

Os dados, embora referidos a dois contextos de formação, confluíram no corpus destinado a análise sobre as formas qualitativamente distintas de conceptualizar a relação entre investigação e profissão, não se constituindo em descrições específicas das instituições. As características do conhecimento produzido e dos processos de investigação desenvolvidos no âmbito dos trabalhos finais de curso foram igualmente analisados como um conjunto único de dados. Conclui-se, assim, que na análise não se considerou a dimensão intracontexto, pelo que não se apreciou a coerência entre dados recolhidos por diferentes processos nesse âmbito. Fica clara a utilização instrumental das duas focagens privilegiadas nas instituições de formação, por oposição à sua constituição como estudos de casos. O processo de discussão da dimensão investigativa na formação de educadores de infância enquanto conducente a uma maior afirmação social e emancipação da profissão sustenta-se na discussão dos vários produtos desta segunda fase do estudo: as conceções sobre investigação na formação, as conceções sobre investigação para a profissão e a análise dos processos de investigação, e do conhecimento deles resultante, expressos nos trabalhos finais de curso (Figura 1).

Na etapa informativa (Brinberg & McGrath, 1983, 1985), procedeu-se à transformação da informação em conhecimento científico, partilhável com audiências externas ao estudo. A preocupação nesta etapa, que se foi desenrolando ao longo das anteriores mas ganhou corpo principalmente depois das mesmas, foi com a explicação e explicitação de significados dentro dos limites e possibilidades permitidos pela linguagem (T. Gonçalves, 2010).

Para a explicitação dos caminhos da investigação torna-se importante a descrição das operações investidas em cada uma das etapas. Dada a complexidade do estudo exploratório, optámos por descrevê-lo de forma independente, preparando assim a descrição das opções estratégicas e dos procedimentos técnicos investidos que se segue. A relevância concedida e a sua prioridade temporal e ética conduziram-nos a apresentar os procedimentos de acesso ao campo previamente à descrição das tarefas realizadas. O acesso à informação e aos participantes é posteriormente retomado de forma contextualizada a cada operação técnica descrita.

2. Procedimentos de acesso ao campo e aos participantes

O acesso ao campo e aos participantes do estudo implicou vários procedimentos e contactos, numa primeira fase, a nível nacional com as várias instituições de formação inicial, na segunda fase, com os participantes ao nível das duas instituições seleccionadas: diretor/coordenador de curso, professores e alunos. Foi adotada uma abordagem objetiva (não dissimulada) de acesso ao campo (Bogdan & Biklen, 1994) explicitando-se sempre os interesses referentes ao estudo nos contactos realizados e procurando-se a cooperação dos participantes.

Entendemos acesso ao campo como o processo pelo qual o investigador vai acedendo à informação fundamental para o seu estudo, com uma importante tónica no estabelecimento de relações (Bogdan & Biklen, 1994; Gómez et al., 1996). Este processo supõe, em primeiro lugar, autorização para entrada na instituição para a realização de investigação, mas também o negociar com cada grupo e pessoa que se pretende contactar, ao longo do processo, pelo que tem uma dimensão de presença física, mas também de estabelecimento de relações de confiança que permite o acesso a informação que os participantes podem ocultar noutras situações (Gómez et al., 1996). Trata-se de um processo quase permanente que normalmente se inicia com os primeiros contactos relacionados com o estudo e que persiste com maior ou menor exigência ao longo da recolha e análise dos dados.

Importa clarificar duas situações não planeadas como procedimentos de acesso ao campo, e que por isso rompem a barreira temporal do início do estudo, mas que nele desempenharam um papel importante. Por um lado, a implicação da investigadora como formadora de professores desde 1999, em diferentes instituições a nível nacional, tanto ao nível da formação inicial como de formação pós-graduada. Por outro lado, a criação e manutenção de um blogue dedicado à partilha do processo de realização da investigação.

2.1. Desempenho de funções no âmbito da formação de professores

A primeira situação refere-se à lecionação em três instituições de ensino superior distintas, com diferentes planos de estudo e formas de organização da formação e da supervisão, que facilitou decisões referentes a quem contactar e à delimitação da informação a solicitar (por exemplo, que se solicitariam programas de disciplina e que a disciplina de 4.º ano normalmente designada por Seminário seria espaço curricular privilegiado para o desenvolvimento de trabalhos

de investigação). Essa experiência de lecionação incluiu, ainda, a participação: a) na elaboração do processo, referente à licenciatura em educação de infância, a submeter ao extinto INAFOP (Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores)¹, b) na autoavaliação e avaliação externa da licenciatura em educação de infância, sob alçada do CNAVES (Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior)² e c) mais recentemente, no processo de submissão a acreditação do 1.º ciclo em educação básica e dos 2.ºs ciclos em educação pré-escolar, em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico e em ensino do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico, conduzido pela A3ES (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior)³. A participação nestes processos trouxe contributos importantes para a capacidade de reconhecer a informação relevante para o trabalho em desenvolvimento. Por um lado, conduziu à consulta da legislação reguladora da formação de professores e do sistema de ensino superior; por outro lado, incluiu a recolha de informações sobre os cursos estruturada pelas exigências dos processos de avaliação, imprimindo reflexividade e análise crítica sobre esses dados. Finalmente, a leitura de relatórios e contraditórios de outras instituições⁴, assim como contactos pessoais em eventos relativos a estes processos, permitiu a construção de conhecimento, ainda que não sistemático, sobre a estrutura dos cursos, o seu funcionamento e a forma como a investigação neles era equacionada.

2.2. O blogue “a minha vida com o doutoramento”

De forma semelhante, a criação do blogue⁵ *A minha vida com o doutoramento* antecedeu a finalização e submissão do projeto de doutoramento e surgiu sem propósitos explicitamente vocacionados para o acesso ao campo tendo, no entanto, ajudado a concretização de algumas das tarefas associadas a esse processo no decurso da investigação. O blogue foi criado a 9 de outubro

¹ Criado pelo Decreto-Lei n.º 290/98, de 17 de setembro e extinto pela Lei n.º 16-A/02, de 31 de maio.

² Criado pelo Decreto-Lei n.º 205/98, de 11 de julho e extinto pelo Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro.

³ Criado pelo Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro. Disponível: <http://a3es.pt>

⁴ Tendo considerado utilizar como fonte de informação os Relatórios de Autoavaliação elaborados pelas instituições nos processos desenvolvidos entre 1998 e 2006, deparamo-nos com a impossibilidade de lhes aceder centralmente, sendo necessário obter acesso em cada instituição o que não nos foi possível dado que as exigências de tempo e de deslocação geográfica envolvidas eram maiores do que a relevância da informação a obter para o estudo.

⁵ Um blogue pode ser definido como uma página de Internet regularmente atualizada que apresenta as várias mensagens publicadas (*posts*) por ordem cronológica invertida, permitindo aos visitantes escreverem comentários a mensagens específicas. Os blogues podem apresentar conteúdos variados. São normalmente baseados na utilização de sistemas de criação e edição de blogues. É, ainda, comum os blogues conterem um *blogroll*, uma lista de hiperligações para outros blogues ou páginas de Internet sugeridas pelo/a autor/a do blogue. A relação entre blogues e comunidade científica é plural. Em termos gerais, reconhece-se o impacto dos blogues criados por investigadores em termos de maior abertura e exposição das disciplinas científicas e dos seus processos de produção de conhecimento (Aïmeur, Brassard, & Paquet, 2003; Ferguson, Clough, & Hosein, 2010; Rettberg, 2008; Saka, 2006).

de 2005 no serviço de gestão de conteúdos *Blogger*¹. No final de setembro de 2010, o blogue apresentava um total de 765 mensagens escritas ao longo de cinco anos de existência, numa média de aproximadamente 13 mensagens por mês. O blogue apresentava também um *blogroll* com várias categorias.

A opção por criar um blogue fundamentou-se em movimentos mais amplos da comunidade científica e educativa relativamente à utilização de ferramentas designadas por Web 2.0, destacando-se na altura o blogue, entre outras (Gomes, 2005; Mortensen & Walker, 2002; L. A. Santos, 2004; Walker, 2005). A experiência de constituir um registo do processo de trabalho enquadrou-se no que tem sido designado por blogue de investigador que incide sobre o processo de investigação (Ferguson, 2009; Mortensen & Walker, 2002).

Quando o registo foi iniciado, alguns objetivos iniciais foram apenas vagamente delineados: registar o processo relativo aos trabalhos do doutoramento (preparava-se, na altura, o projeto), de forma aberta a quem visitasse o blogue, permitindo imprimir alguma reflexão sobre o desenvolvimento do estudo. Numa mensagem de outubro de 2005, foram indicadas duas outras ideias fortes: estabelecer interações com membros da comunidade científica, via blogue, e partilhar os processos desenvolvidos numa lógica formativa, de contribuir para o “conhecimento desses processos por parte de outrem” (Figueiredo, 2005). Ao criar um blogue centrado no processo de investigação, assumiu-se a duplicidade de uma escrita que “straddle the boundaries between publication and process, between writing towards others and writing for oneself” (Mortensen & Walker, 2002), não se pretendendo criar nem um diário de investigação, nem relatórios formais de progresso. Não surgindo explicitamente como propósito, a questão de acesso ao campo relaciona-se com estas linhas que se assumiram orientar a criação do blogue e a escrita nele depositada.

Dada a dimensão nacional do estudo, o blogue tornou-se uma ferramenta de comunicação importante, não para a obtenção de informação, que alguns autores indicam ser um potencial dos blogues para a investigação (Chong, 2010; Ferguson, 2009; Ferguson et al., 2010; Giarre & Jaccheri, 2008; Hookway, 2008; Saka, 2006), mas para a apresentação da própria autora, e da sua atividade como docente e como investigadora, bem como do seu compromisso com o estudo e com a sua relevância, que são indicados pelos autores como dimensões cruciais do acesso ao campo (Gómez et al., 1996).

¹ Disponível: <http://www.blogger.com>

A informação sobre o estudo foi partilhada em formatos formais, tais como apresentações e textos apresentados em eventos científicos disponibilizados no blogue, mas também em formatos mais informais, através de mensagens (por exemplo, sobre o processo de delimitar e conceptualizar o estudo ou análises críticas de alguns conceitos) e nalgumas das hiperligações presentes no blogroll que sugerem leituras pertinentes para a temática. Esta disponibilização de análises parcelares de dados e de referências centrais ao estudo, assim como sínteses e reações a leituras, foi procurada no sentido de reciprocidade para com os participantes do estudo (Gómez et al., 1996). Nesse sentido, o blogue permitiu também tornar públicos alguns agradecimentos e o reconhecimento da importância da colaboração de alguns participantes ao longo do processo.

A revelação da pessoa-investigadora-docente, não tendo sido concebida como estratégia de acesso ao campo, facilitou o reconhecimento da autora no campo da formação de educadores de infância, permitindo-lhe ser identificada como alguém a realizar um determinado estudo, ou seja, definindo o seu estatuto como investigadora que também participava no campo em estudo, estando essas dimensões presentes nas mensagens publicadas. Consideramos que, ao longo da investigação, o blogue concretizou outras duas características da tarefa de acesso ao campo, segundo Gómez et al. (1996): a permanência da presença da investigadora – não no contexto, mas acessível aos participantes e interessados no estudo e revelando os seus progressos; e a convivência com os protagonistas – nem sempre possível pessoalmente, garantida através do blogue em termos de mensagens regulares sobre o processo, com alguns comentários em resposta.

Esta dinâmica de interação relaciona-se com o conceito de blogosfera ou de 'ecossistema blog' que indica um fenómeno de dimensão social (Boese, 2005). Os blogues como 'arenas sociais' são, aliás, objeto de estudo, destacando a dimensão de relação, entre textos, entre blogues, entre pessoas, que é identitária dos blogues. Os blogues incluem as interações sociais que desencadeiam e os alimentam e que criam uma cultura específica (Kumar, Novak, Raghavan, & Tomlins, 2005). O blogue criado em torno do doutoramento integrou a blogosfera numa altura em que outros registos sobre a vivência de processos de investigação surgiam, tendo-se estabelecido relações com alguns desses blogues¹. A inscrição no PhDweblogs.net e o convite para o *Espaço TET (Tese...? Eu também!)* são indicadores dessa relação igualmente patente quer nos comentários recebidos no

¹ Destaque para os processos de Glicéria Gil (Às voltas com o doutoramento), Mónica Pinheiro (Blog da tese), Sónia Cruz (Caderno Diário) e Ana Garrett (Depois do trauma), Ádila Faria (Da janela do meu jardim), Teresa Pombo (Um percurso...) e Teresa Marques (Teia da Teresa).

blogue quer nos comentários realizados nos blogues em causa.

A inter-relação com atores da comunidade da educação de infância fez-se também através da participação na comunidade @rcaComum¹, criada por Maribel Miranda-Pinto e António Osório no âmbito de um projeto de doutoramento realizado na Universidade do Minho, que se apresenta como uma comunidade de prática *on-line* para profissionais de educação de infância, docentes do ensino superior e investigadores que conta com participantes de Portugal e de diversos países Ibero-Americanos (Miranda & Osório, 2009). Também através do blogue surgiu a integração na base de dados “Papaformigas.com”, um motor de busca de cientistas portugueses que pretende servir de interface para a rede de académicos portugueses espalhados pelos quatro cantos do mundo (Carvalho, 2006).

Para além da presença *on-line*, esta rede social construída através do blogue revelou-se importante em termos de acesso a informação. Este papel do blogue concretizou-se quando duas das instituições que não responderam à solicitação por escrito enviada por correio foram interpeladas para o fazer através de uma terceira pessoa cujo contacto fora estabelecido via blogue. Nessa interpelação, a investigadora foi apresentada, entre outras informações, como autora do blogue. Noutra situação, nomeadamente nos comentários do blogue, é possível encontrar contactos de outros quatro *gatekeepers* da informação requerida para o desenvolvimento do estudo. A manutenção do blogue e a participação na rede social concretizada através da sua presença na blogosfera contribuíram, assim, de forma direta para a obtenção de colaboração no estudo.

2.3. Primeira fase do estudo: acesso a planos de estudo e programas das disciplinas

Desenvolveram-se estratégias mais formais de acesso ao campo e aos participantes, que nalguns momentos se cruzaram com as duas situações descritas. Num primeiro momento, para a identificação das instituições de ensino superior com oferta formativa ao nível da formação inicial na área da educação de infância, consultou-se o portal de Acesso ao Ensino Superior² da Direção Geral de Ensino Superior do então Ministério da Ciência, da Tecnologia e do Ensino Superior do qual se extraiu a lista de cursos de licenciatura. Entre dezembro de 2006 e janeiro de 2007, recolheu-se informação nas páginas de Internet institucionais procurando identificar se a informação pretendida se encontrava disponível ao público por essa via. Foi identificada e recolhida informação relativa a algumas instituições que foi analisada e discutida num evento

¹ Disponível: <http://arcacomum.nonio.uminho.pt/>

² Na altura disponível em: <http://www.acessoensinosuperior.pt>

científico (Figueiredo, Portugal, & Roldão, 2007a) em que se encontravam presentes docentes de duas das instituições incluídas na apresentação que se comprometeram a acompanhar o estudo e a responder à solicitação formal a enviar às escolas de formação. A participação em eventos científicos da área da educação e da educação de infância em território nacional durante o decorrer do estudo¹ representou igualmente uma forma de acesso ao campo, cumprindo propósitos semelhantes ao blogue em termos de apresentação da investigadora e de devolução da informação, permitindo contactar diretamente com os *gatekeepers*.

No sentido de obter informação relativa aos planos de estudo e aos programas das disciplinas, em junho de 2007 foi endereçada uma carta aos diretores ou coordenadores de curso das várias instituições (Anexo 1), identificados como detentores quer da informação quer da necessária autorização para a divulgar², apresentando o propósito do estudo, a autora e as orientadoras do mesmo e solicitando o envio dos documentos. Para permitir essa devolução foi enviado um envelope com portes pagos para que as instituições pudessem enviar a documentação sem custos. Posteriormente, durante o ano de 2007, foram estabelecidos contactos telefónicos e por correio eletrónico procurando enfatizar a importância do envio dos dados solicitados às instituições não respondentes.

Através do blogue, foi recebida informação sobre o projeto “A infância e a sua educação nas políticas internacionais, na investigação académica e nos programas de formação em Portugal”, consistindo numa investigação acerca da infância (0-10 anos) e da sua educação nas políticas, produção académica e programas de formação, entre 1995-2005, desenvolvido em parceria por investigadoras da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro e dos Instituto de Educação e Psicologia e Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho (N. Fernandes & Tomás, 2007). Este projeto disponibiliza uma base de dados resultante da pesquisa, identificação e seleção

¹ Em 2007: XV Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE (Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education), Lisboa; VII Simpósio Internacional do GEDEI “Agrupar as escolas. Diferenciar as práticas”, Setúbal; Colóquio Internacional “Jibóias, florestas virgens e outros enigmas: o mundo das crianças em perspetiva”, Ponta Delgada; 2.º Congresso Internacional de Aprendizagem em Educação de Infância, Maia. Em 2008: 1.º Congresso Internacional em Estudos da Criança “Infâncias possíveis, Mundos reais”, Braga; Conferência Internacional “Educando o Cidadão Global”, Lisboa; VIII Simpósio Internacional do GEDEI “Ideias, projetos e inovação no mundo das infâncias – o percurso e a presença de Joaquim Bairrão”, Aveiro. Em 2009: II Congresso Internacional do CIDInE, Vila Nova de Gaia; First International Conference of Psychology and Education, Covilhã; Conferência Nacional de Educação de Infância, Lisboa; IX Simpósio Internacional do GEDEI “Pedagogias de Infância: a procura da participação”, Porto. Em 2010: I Encontro Arca Comum, Braga.

² Apenas uma instituição solicitou que a autorização fosse reendereçada a um órgão de gestão.

dos currículos de formação inicial de Educadores de Infância e de Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico no arco temporal de 1995-2005, criada com base em processos de recolha de informação semelhantes aos desenvolvidos neste estudo, concluindo pelo contacto direto com as instituições como melhor estratégia de obtenção dos documentos e pela dificuldade de obter informação de todas as instituições (M. Ferreira, M. C. Rocha, Madeira, N. Fernandes, & Vilarinho, 2006). A consulta da base de dados permitiu aceder a alguns programas de disciplina não obtidos pelas vias anteriormente empreendidas.

As respostas das instituições corporizaram cerca de 50% da informação necessária (planos de estudos e programas de disciplina). No caso dos planos de estudo, foram recebidos 55% do total; os restantes 45% foram acedidos através da consulta às páginas oficiais das instituições na Internet. Os programas também foram, na maior parte, obtidos diretamente através das instituições (54%), com os documentos em falta a serem identificados na informação disponibilizada *on-line* em 35% dos casos e com recurso à base de dados do projeto de investigação em cerca de 11% dos casos. Apenas num caso não foi possível obter informação sobre o programa das disciplinas, por nenhuma das vias empreendidas.

Quadro 1: Processos de acesso aos documentos por tipo de documento

	Correio	Correio eletrónico	Página de Internet	Base de dados	Outro (publicação)	Em falta
Plano de estudo	10	1	9	0	0	0
Programa de disciplina de metodologia investigação	10	1	5	4	0	1
Programa de disciplina de seminário de investigação	9	1	7	1	1	1

Como já descrito, em dois dos onze casos de resposta pelas instituições foi decisiva a intervenção de uma colega, da rede social construída via blogue, num evento científico em novembro de 2007, que facilitou a comunicação posterior por correio eletrónico com as instituições que resultou no envio da informação. Contactos anteriores, estabelecidos enquanto docente envolvida na formação de professores, facilitaram o acesso em três outras instituições que enviaram os dados no início de 2008. Merece ainda referência a análise relativa a uma das disciplinas de seminário ter sido baseada no relatório relativo às Provas de Agregação de uma docente da instituição que incidiu sobre a organização e funcionamento dessa disciplina de forma mais detalhada do que o programa que a sustenta.

2.4. Segunda fase do estudo: acesso a instituições, professores, alunos e documentos

Para a segunda fase do estudo, importava negociar o acesso ao diretor ou coordenador de curso, a professores da licenciatura e a alunos a frequentá-la. Depois de selecionadas as duas instituições, o primeiro contacto realizado dirigiu-se ao coordenador ou diretor de curso, explicitando os processos de recolha de informação e a sua relação com os objetivos do estudo. Este contacto foi realizado pessoalmente em espaços informais.

Obtida a autorização e a colaboração a este nível, a primeira recolha de dados ocorreu junto dos alunos no final do ano letivo de 2008/09, tendo variado entre as duas instituições devido a fatores referentes à distância geográfica e à disponibilidade condicionada da investigadora (ponto 4.2.).

A direção ou coordenação de curso foi determinante no acesso às monografias ou trabalhos finais de curso recolhidos em cada instituição. Na instituição universitária, foi necessário contactar os docentes com participação nas orientações de trabalhos de investigação nos três anos incluídos no estudo (de 2006/07, ano de início dos trabalhos, a 2008/09, ano da recolha da perspectiva dos alunos) e solicitar a disponibilização dos documentos para efeitos do estudo. Esses contactos e a recolha física dos relatórios foram orientados pela diretora de curso, tendo sido entregues trabalhos que correspondem a cerca de 45% dos alunos inscritos na disciplina nos anos letivos em causa¹. Refira-se que para os anos letivos de 2006/7 e de 2007/08, apenas um dos professores envolvidos disponibilizou os relatórios. Temos assim, para cada um desses anos letivos, uma parcela do trabalho realizado. De 2008/09, foram disponibilizados relatórios de trabalhos orientados por vários professores. Na instituição politécnica, os relatórios respeitantes ao ano letivo 2006/07 encontravam-se maioritariamente disponíveis no centro de recursos da instituição, informação que nos foi facilitada pela coordenadora de curso, tendo sido aí consultados e analisados. Para os restantes dois anos letivos, a situação foi distinta: os relatórios foram disponibilizados diretamente pela coordenadora de curso, que os tinha recolhido para outros efeitos, não tendo sido possível localizar trabalhos terminados por cerca de metade dos alunos no ano letivo de 2007/08.

No final, obtivemos relatórios referentes a trabalhos finais que envolveram cerca de 77% dos alunos inscritos nas disciplinas no total dos três anos letivos nas duas instituições. Para todos os

¹ Apenas foi possível obter informação sobre o número de alunos inscritos nas disciplinas nos anos letivos em causa, não existindo informação considerada fidedigna pela coordenação/direção de curso sobre o número de trabalhos finais efetivamente orientados e terminados em cada ano.

anos letivos foi possível reunir trabalhos orientados pelos vários professores envolvidos. Os primeiros contactos referentes à recolha dos relatórios iniciaram-se em setembro de 2007, tendo os últimos documentos físicos sido obtidos em julho de 2010.

A última etapa da recolha de dados referia-se às entrevistas a realizar à coordenação/direção dos cursos e aos professores responsáveis pela lecionação da disciplina “Seminário”. Em nenhum dos casos se tratou do primeiro contacto entre a investigadora e os entrevistados, embora o relacionamento variasse de colaboração prévia em equipas de trabalho (três casos) a apresentação formal e/ou conhecimento informal em contexto de participação em eventos científicos (três casos). As entrevistas à coordenação/direção de ambos os cursos foram realizadas entre maio e junho de 2010, nos locais de trabalho das participantes, depois de contactos telefónicos com vista à marcação de uma data favorável quer à investigadora quer às entrevistadas. Posteriormente, foram contactados os professores selecionados para entrevista (dois por instituição) através de mensagem de correio eletrónico que enquadrava o pedido com uma descrição dos propósitos do estudo. Em três casos, a marcação da entrevista foi acertada por telefone; num dos casos, toda a comunicação foi realizada por correio eletrónico. As entrevistas realizaram-se em julho de 2010, nos locais de trabalho dos entrevistados.

2.5. Aspetos éticos no desenvolvimento do estudo

As questões de acesso ao campo e de ética interligam-se na investigação em educação (Cohen & Manion, 1994; Lima, 2006), quer na responsabilidade do investigador que lhes subjaz quer nos procedimentos de implementação a que se referem. O respeito pelos participantes e pela sua dignidade e bem-estar, juntamente com o compromisso com a produção e o avanço do conhecimento, são as duas grandes dimensões de responsabilidade em causa, que se influenciam mutuamente. Em termos éticos, orientaram-se todas as fases da investigação pelos três princípios essenciais a preservar, como apresentados por Lima, com base em Sieber e Small (2006, pp. 139-140): a) respeito pelas pessoas, protegendo a sua autonomia e bem-estar, e demonstrando cortesia e respeito nas relações estabelecidas, nomeadamente no que respeita à decisão de participar no estudo; b) procura de maximização dos benefícios e minimização dos danos, em relação, neste caso, ao tempo despendido e à informação fornecida; e c) justiça, procurando-se que a informação útil produzida seja, num primeiro momento, devolvida e útil para as pessoas e instituições envolvidas.

Procurou-se igualmente garantir a tradução destes princípios em normas de conduta científica, como sugerido por Sieber (1992, cit. por Lima, 2006, p. 140): a) realizou-se um desenho de investigação válido, discutido em diferentes instâncias e com diferentes interlocutores, garantindo-se o empenho da investigadora e a sua preparação e capacidade de implementar os procedimentos necessários à concretização desse desenho; b) foram avaliados os riscos e benefícios da realização da investigação, sendo desde o início decidido respeitar a privacidade dos participantes – instituições e pessoas – assegurando a confidencialidade da informação e a utilização exclusiva para fins do estudo; c) selecionaram-se os participantes, novamente considerando-se instituições e pessoas, pela sua adequação aos objetivos do estudo e pela informação privilegiada que detinham; d) o seu consentimento, informado e voluntário, foi obtido no sentido de acordo explícito de participação; e) por fim, não havendo previsão de danos, na comunicação com os participantes não foi feita referência a nenhuma compensação.

A comunicação com os participantes, tendo em vista a sua participação no estudo, centrou-se em informação sobre a natureza e propósitos do estudo, assim como sobre o tipo de informação e participação desejados. Consideraram-se os aspetos elencados por vários autores (Anderson, 1998; Cohen & Manion, 1994; Gómez et al., 1996; Lima, 2006), incluindo-se: identificação do investigador, explicitação dos propósitos do estudo e dos procedimentos a utilizar, duração provável da participação e do tempo necessário para resposta e preservação da confidencialidade e utilização exclusiva dos dados para fins do estudo. Assegurou-se, ainda, a garantia de participação voluntária e possibilidade de desistência, assim como a explicitação das pessoas que teriam acesso aos dados.

A comunicação com as instituições a nível nacional foi feita por carta. Quanto aos coordenadores/diretores de curso e docentes das instituições selecionadas para os estudos aprofundados, o contacto foi realizado pessoalmente, por telefone ou por correio eletrónico, garantindo-se sempre a apresentação da mesma informação, repetida no início da situação de entrevista. Aos alunos, no momento do preenchimento do questionário, foram verbalmente explicitados os mesmos elementos, constando um resumo dos mesmos nas instruções escritas constantes do questionário. A nenhum dos participantes foi solicitado o preenchimento de um formulário de consentimento informado, mas foi sempre procurado o assentimento verbal e esclarecidas quaisquer questões apresentadas.

Os estudos desenvolvidos junto das duas instituições, nomeadamente o questionário aos alunos e a entrevista aos professores, implicaram um contacto mais próximo e a revelação de informação mais sensível pelo que esclarecemos questões mais particulares relativamente a estas situações. Tendo-se obtido a autorização para realização do estudo em cada uma das duas instituições junto do diretor/coordenador de curso, foi de seguida contactado cada professor de forma personalizada, repetindo-se a apresentação do estudo e o pedido de participação, bem como assegurando-se a garantia de confidencialidade das respostas. Não foi sentida qualquer pressão ou condicionantes por parte de *gatekeepers*, como Miller e Bell (2002, cit. por Lima, 2006, p. 141) advertem, mas foi intencionalmente verificada essa possibilidade.

Quanto à participação dos alunos, não nos encontrávamos em posição de usufruir de qualquer poder de controlar acesso a bens, nem materiais nem simbólicos, importantes (Homan, 2002, cit. por Lima, 2006, p. 141), embora a apresentação dos questionários em ambas as instituições tenha sido feita em momentos de atividades letivas de professores com responsabilidade pela avaliação dos inquiridos. Para além de se ter distinguido a resposta ao questionário das atividades em que os alunos se encontravam, apresentando o estudo e o objetivo do pedido, estabeleceu-se, ainda, de forma explícita e segura, a não obrigatoriedade de participação no estudo e o não acesso, por parte dos professores, aos dados recolhidos. Havendo tanto instituições como alunos que optaram por não participar no estudo, considera-se confirmada a possibilidade de recusar a entrega de informação.

A privacidade, a confidencialidade e o anonimato são alguns dos dilemas éticos referidos por Cohen e Manion (1994). O conceito de privacidade no âmbito de uma investigação pode ser entendido segundo três perspetivas: a sensibilidade da informação fornecida, o nível de privacidade do contexto a ser observado e o controlo sobre o acesso e a disseminação da informação (Diener & Crandal, 1978, cit. por Cohen & Manion, 1994, p. 365). Assegurou-se a privacidade dos participantes, quer através da verificação da sensibilidade das questões colocadas aquando da testagem dos questionários e guiões de entrevista quer pela preservação da confidencialidade da informação fornecida e do anonimato das suas respostas.

O anonimato refere-se à garantia de que a informação fornecida pelos participantes não permite a sua identificação, ou seja, não revela a sua identidade. Os questionários preenchidos pelos alunos não permitiam qualquer identificação dos respondentes, estando apenas ligados à

instituição de pertença. Não foi solicitado acesso a qualquer listagem de alunos que nos permitisse identificar os indivíduos que responderam, pelo que o anonimato dos alunos foi assegurado.

A confidencialidade também é uma forma de garantir o direito dos participantes à privacidade e sustenta-se na confiança e entendimento entre investigador e participantes sobre a utilização dos dados fornecidos (Cohen & Manion, 1994), uma vez que se refere a situações em que o investigador sabe a quem se refere a informação. A maior parte dos dados recolhidos enquadra-se nesta segunda opção: os planos curriculares e programas apresentavam a identificação da instituição a que se referiam, das monografias constava o seu autor, e as entrevistas implicam na larga maioria das vezes a impossibilidade de anonimato. No entanto, não existindo interesse no estabelecimento de relações entre uma pessoa específica e determinadas concepções ou produções, utilizaram-se códigos de substituição. Foi sempre necessário manter a pertença a uma determinada instituição para efeitos de análise, mas essa pertença não é identificada no presente trabalho. No que se refere ao estudo sobre as instituições a nível nacional, para verificação das respostas foi necessário manter a sua identificação durante parte do processo de análise. Como sugerido por Sieber (1992, cit. por Lima, 2006, p. 146), após a verificação desses requisitos procedeu-se à utilização de códigos de substituição. A lista dos códigos foi mantida separada da lista de características identificadoras. Procurou-se, ainda, ler o texto final em busca de potenciais elementos identificadores que permitissem uma “revelação dedutiva” (Lee, 1993, cit. por Lima, 2006, p. 147), especialmente na descrição das instituições da segunda fase do estudo onde se empregou uma ambiguidade que dissimulasse a identidade das pessoas e dos locais.

Embora não se tenha assegurado direito de resposta (Pring, 2002, cit. por Lima, 2006, p. 149) aos participantes, o que poderia resultar em contributos para a leitura das conclusões, as várias análises realizadas foram divulgadas no blogue e em vários eventos científicos onde estiveram presentes docentes e discentes de algumas das instituições envolvidas, tendo-se obtido, nalguns casos, reações positivas a essa apresentação.

Refira-se, ainda, na linha defendida pelo Institute of Medicine/National Research Council (2002, cit. por Lima, 2006, p. 151), a importância do sentido institucional da integridade na investigação, entendido como o empenho na criação de um ambiente que promova as condutas responsáveis e a procura de padrões de excelência. Encontrámos liderança que apoiou uma conduta responsável e encorajamento ao respeito por todos os envolvidos, quer na instituição que acolheu a

realização deste estudo quer, especialmente, na relação positiva e produtiva que se estabeleceu entre orientanda e orientadoras e que sustentou a necessária reflexividade e discussão das dimensões anteriormente explicitadas.

3. Percurso, processos e contributos do estudo exploratório

Tendo em vista o propósito de indagar as formas qualitativamente distintas de conceptualizar e valorizar a investigação no âmbito da formação inicial de educadores de infância a vários níveis, no estudo exploratório o foco incidiu na recolha e análise independente de cada um dos níveis considerados (nacional, institucional e pessoal), identificando-se os detentores de informação, procurando-se formas de aceder ao campo, construindo-se instrumentos e processos de recolha/produção de dados e ensaiando-se estratégias e grelhas conceptuais para a análise de dados.

Nesta fase, utilizaram-se dados que viriam a integrar o estudo principal, caso dos planos de estudo e programas recolhidos a nível nacional, e dados que não foram posteriormente integrados sendo recolhidos e analisados exclusivamente na fase exploratória, caso das entrevistas e questionários aos alunos e professores e dos trabalhos finais de investigação. Ao longo do estudo exploratório, como estratégia de construção do dispositivo metodológico e de validação do estudo, foram apresentados e discutidos quer resultados das análises quer os referenciais conceptuais e analíticos mobilizados em vários fóruns de investigação, da área da Educação, procurando-se interlocutores quer da educação de infância quer da formação de professores.

De seguida, descrevem-se os procedimentos referentes às várias áreas de investimento desta fase inventiva apresentados na Figura 1. Não se apresentam os resultados obtidos com as análises empreendidas, apenas os contributos para a construção do modelo analítico e do dispositivo técnico.

3.1. Planos de estudo e programas de disciplinas

O alvo da primeira recolha de dados foi a organização da formação inicial de educadores de infância a nível nacional, que contextualiza os restantes níveis, concretizada nos planos de estudos e programas das disciplinas relativos à componente de investigação nos cursos, enquanto nível mais amplo e ponto de entrada para as questões de investigação em causa.

O primeiro acesso ao campo foi realizado entre dezembro de 2006 e janeiro de 2007 quando foram acedidas as páginas de Internet (sites) institucionais de cada um dos cursos de formação

inicial em educação Pré-Escolar listados na página de Internet da Direção Geral de Ensino Superior do Ministério da Ciência, da Tecnologia e do Ensino Superior¹, em funcionamento no ano letivo 2006/07. Em cada página da instituição foi localizado e recolhido o plano de estudos, no formato e com a informação apresentados pela instituição. Aos 35 cursos identificados corresponderam 30 planos de estudos distintos, uma vez que três das instituições ofereciam mais do que um curso com o mesmo plano de estudos².

Quadro 2: Distribuição dos cursos e dos planos de estudo analisados por tipo de ensino

Ensino superior	universitário	politécnico	privado	total
Licenciaturas 2006/07	7	15	13	35
Planos de estudo analisados	6	14	10	30

Iniciou-se a análise pelos planos de estudo, mobilizando grelhas utilizadas noutros estudos (Figueiredo, 2002; Oliveira et al., 2004) de forma aberta e exploratória. Incidiu-se sobre regularidades e diferenças, entre planos de estudo, em termos de a) existência de disciplinas com designação indicativa de componente de investigação (exceto seminários finais), b) designações adotadas para essas disciplinas, c) localização das disciplinas no plano de estudos, d) regime de funcionamento (semestral/anual), e) carga horária das disciplinas e f) tipo de trabalho. Procurou-se, ainda, informação que permitisse discutir a relação entre a componente de formação em investigação e a iniciação à prática profissional, nomeadamente a localização no plano de estudos das disciplinas associadas a ambas as componentes de formação. Recorreu-se a uma análise de conteúdo, aqui mobilizada enquanto técnica não-obstrutiva por se exercer sobre material que não foi produzido com o fim de servir a investigação empírica (Vala, 1986) procurando determinar a frequência das alternativas encontradas.

Esta análise exploratória dos documentos recolhidos foi apresentada e discutida em fevereiro de 2007 no XV Colóquio da Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education (AFIRSE) – Secção Portuguesa, realizado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Figueiredo, Portugal, & Roldão, 2007a). A discussão com colegas presentes de três das instituições de formação consideradas permitiu aferir a pertinência do estudo, assim como obter contactos que se disponibilizaram para organizar a informação necessária.

¹ Na altura, disponível em <http://www.acessoensinosuperior.pt/>

² Instituições com mais do que um curso com o mesmo plano de estudos: Universidade de Trás-os-Montes: 2 cursos; Escola Superior de Educação de Viseu: 2 cursos, Instituto Piaget: 4 cursos.

Desta primeira abordagem resultou, ainda, a decisão de se solicitar por escrito aos coordenadores/diretores de curso a documentação requerida (planos de estudo e programas das disciplinas), assim como a identificação das disciplinas consideradas relevantes para os propósitos do estudo. Pretendeu-se ultrapassar a limitação identificada de apenas contemplar disciplinas com designações explicitamente indicativas de formação em investigação uma vez que outras disciplinas podem concorrer para o desenvolvimento de competências de reflexão e investigação, numa perspetiva transversal da produção de conhecimentos por parte dos futuros professores e da formação para esse desiderato. Explicitou-se, assim, o pedido de envio de: a) plano de estudos da licenciatura, b) programa das disciplinas de iniciação à prática profissional (normalmente designadas por prática pedagógica), c) programa da(s) disciplina(s) de formação em investigação, d) programa da disciplina de seminário do 4.º ano, e) programa de outras disciplinas relevantes para a temática em estudo. Para esta seleção tiveram-se em conta estudos anteriores sobre planos de estudo na área da educação de infância (Cardona, 1993; Figueiredo, 2002), assim como a legislação que enquadrava a formação, com especial destaque para a Portaria n.º 336/88, de 28 de maio de 1988.

Quadro 3: Informação disponível referente aos planos de estudo por tipo de ensino

	Ensino universitário		Ensino politécnico		Ensino privado		Total	
Planos de estudo	6		14		10		30	
Disponibilidade da informação	total	parcial	total	parcial	total	parcial	total	parcial
	2	4	10	4	3	0	15	8
	33.3%	66.7%	71%	29%	30%	0%	50%	27%

Foram recebidos, por correio e por correio eletrónico, documentos referentes a 13 dos 30 planos de estudo. Dada a ausência de resposta por parte de algumas instituições, foram novamente consultadas as páginas de Internet onde se encontram disponibilizadas informações sobre os cursos para consulta, nomeadamente no âmbito dos programas de intercâmbio de alunos. Nesses casos utilizou-se o nosso próprio critério para selecionar as disciplinas a incluir no estudo. O Quadro 3 resume a informação disponível para análise, em dezembro de 2008. A informação parcial refere-se a situações em que algum ou todos os programas das disciplinas pretendidos não se encontravam disponíveis. A informação referente aos planos de estudo estava assegurada para todas as instituições.

A organização da informação por tipo de ensino, para além de facilitar a leitura da

informação, sustentou-se na hipótese exploratória de que o contexto universitário, dada a sua vocação para a investigação e maior investimento nessa área, assim como pela distinta estrutura e inserção organizacional da formação inicial de educadores de infância, poderia influenciar as práticas de formação com especial relevância no tópico em estudo. As análises exploratórias não encontraram, entretanto, diferenças nos critérios analisados (Figueiredo & Roldão, 2007; Figueiredo, Portugal, & Roldão, 2007a, 2007b, 2007c, 2008a). Não sendo nosso objetivo a apreciação do efeito do tipo de ensino, ou de qualquer outra variável, sobre o nosso objeto de estudo, a distinção foi assumida como um dos elementos de caracterização das instituições considerados. Posteriormente foi decidido não considerar as instituições privadas, como explicitado no ponto 3 deste capítulo.

Os critérios e questões de análise emergentes da primeira incursão analítica foram posteriormente mobilizados para a análise dos planos de estudo e programas recebidos em resposta à solicitação. Com maior destaque para os programas das disciplinas, mas abrangendo ainda e novamente os planos de estudo, foi conduzida uma segunda análise exploratória tendo em vista: a) a construção de um modelo de análise que combinasse os dados disponíveis para a criação de perfis distintos de dimensão investigativa na formação de professores e b) a identificação de dados referentes a concepções acerca do papel da formação em investigação para os futuros educadores de infância, incluindo a especificidade da realização de investigação nesse processo, e da investigação para educadores de infância/professores.

O modelo de análise (capítulo 6) foi construído em torno de componentes da dimensão investigativa nos cursos de formação inicial: 1) configuração curricular, 2) formação em investigação, 3) especificidade educativa e 4) relação com perfil do/a educador/a de infância. Especificam-se os sub-componentes considerados para cada um destes quatro componentes. Foi também ponderada a relevância de incluir as disciplinas de iniciação à prática profissional na análise. Tendo em conta a realização de estudos que focam a produção de conhecimento em contextos de supervisão (Luís, 2010; Roldão, Figueiredo, Luís, & J. Campos, 2009), preferiu-se restringir o objeto de estudo à produção investigativa, excluindo-se, por isso, essas disciplinas da análise.

A construção deste modelo de análise, sustentada nas análises exploratórias, foi sendo discutida com investigadores da área da educação de infância, através da sua apresentação no 2.º

Congresso Internacional de Aprendizagem em Educação de Infância (CIANEI), organizado em novembro de 2007 pela Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (Figueiredo, Portugal, & Roldão, 2007c) e no 1.º Congresso Internacional de Estudos da Criança, organizado em fevereiro de 2008 pela Universidade do Minho (Figueiredo, Portugal, & Roldão, 2008a), assim como na European Conference on Educational Research (ECER 2007), fórum mais dedicado à formação de professores, organizado em setembro de 2007 pela European Association of Educational Research (EERA) (Figueiredo & Roldão, 2007). Os diferentes interlocutores destas apresentações confirmaram a relevância do questionamento sobre o objeto de estudo para as diferentes comunidades que representavam, tendo sugerido autores e estudos que se relacionavam com os tópicos abordados. Foi também sendo percebida a necessidade de discutir os dados e resultados para além do âmbito da formação, com ligações à própria representação da profissão. A participação em eventos científicos específicos da educação de infância tornou mais presente a necessidade de cuidar da particularidade do nível de escolaridade dos futuros docentes em estudo.

Com a aferição dos critérios de análise, procedeu-se à recolha da documentação em falta, como descrito nos procedimentos de acesso ao campo (ponto 2), tendo-se posteriormente realizado a análise descrita no ponto 5.

3.2. Concepções de alunos de formação inicial de educação de infância

A opção por construir os instrumentos de recolha de dados através de um estudo exploratório implicou a seleção de uma instituição para desenvolver a recolha de dados inicial. Tendo como ponto de partida a existência de instituições que ofereciam mais do que uma licenciatura, implementando o mesmo plano de estudos e programas de disciplinas em locais distintos (pólos educacionais), decidiu-se a inclusão de apenas um dos cursos no estudo final, o que ofereceu a possibilidade de realizar o estudo exploratório das concepções de alunos, professores, diretor/coordenador de curso, assim como a análise das monografias, em contextos não passíveis de serem incluídos no estudo final. O critério da acessibilidade conduziu a decisão seguinte, resultando na escolha da licenciatura em educação de infância da instituição em que nos encontrávamos a lecionar na altura do estudo exploratório e que decorria num desses pólos educacionais. As responsabilidades de lecionação respeitavam a disciplinas de iniciação à prática profissional e didática específica, tendo assumido igualmente responsabilidade pela orientação de trabalhos finais de curso com componente de investigação.

Ao longo do primeiro ano do estudo, foram desenvolvidos esforços conducentes à preparação da produção de dados relativos às concepções de alunos de formação inicial de educação de infância sobre o papel da investigação na sua formação e para a sua futura profissão. Inicialmente, optou-se por realizar entrevistas exploratórias (Quivy & Campenhoudt, 1992). Foram endereçados convites a licenciados pela instituição em que lecionávamos que tivessem connosco trabalhado em anos distintos, tendo já experiência profissional. Na licenciatura frequentada existia formação em metodologia de investigação em educação e era solicitada a realização de um trabalho final de investigação pelo que se considerou tratar-se de uma situação propícia a um questionamento exploratório. Os três antigos alunos aceitaram participar nas entrevistas que decorreram como “conversas com um objetivo” (Burgess, 1997, p. 112), individual e informalmente, com base na relação de confiança e no conhecimento mútuo derivados da experiência formativa partilhada.

As entrevistas não estruturadas percorreram vários tópicos da vida profissional e da formação dos entrevistados a quem foi esclarecido o objetivo do estudo e da situação de entrevista. Com durações longas (entre as duas e as três horas), foram abordados diferentes assuntos, tendo em comum a agenda que nos orientava e que se referia à experiência de investigação durante o curso e o sentido da mesma para os contextos formativo e profissional. Da transcrição destes encontros e das notas retiradas logo após a sua realização, resultou a perceção da dificuldade em formular questões sobre um tópico que não surgia imediatamente delimitado nem refletido para os entrevistados. Se a sua experiência de investigação era facilmente problematizada, verificámos mais hesitações e indeterminações em resposta a sugestões que abordassem a dimensão investigativa em espaços curriculares menos obviamente associados a essa experiência direta e inequivocamente designada como trabalho de investigação. Igualmente relevante foi a diversidade de perspetivas sobre a relevância dessa formação em investigação para o desempenho profissional na área da educação de infância numa tão pequena amostra de licenciados de uma mesma instituição.

Sentindo necessidade de um maior conjunto de respostas que apoiasse a identificação das questões que permitiam obter a informação necessária para os propósitos do estudo, optámos por construir um questionário que utilizámos na instituição de formação em que se realizou o estudo exploratório. Este instrumento constava de três questões muito gerais, formuladas após a análise

das entrevistas anteriormente descritas e que abordavam três grandes blocos: a) concepções sobre investigação, b) concepções sobre a relação entre investigação e a formação e c) concepções sobre a relação entre investigação e a profissão e ação de educadores de infância.

No ano letivo 2006/07, foi solicitado às turmas que frequentavam o 4.º ano (aproximadamente 110 alunos) que respondessem ao questionário, numa sessão que foi convocada explicitamente para esse fim e em que foi introduzido o estudo e o propósito exploratório do instrumento que lhes estava a ser apresentado. Os alunos encontravam-se a desenvolver o seu trabalho de investigação na altura em que lhes foi solicitada a resposta às questões. No ano letivo seguinte, foi realizado o mesmo procedimento para a turma do 4.º ano (aproximadamente 40 alunos) mas também para as turmas do 2.º ano (aproximadamente 90 alunos), que se encontravam a frequentar a disciplina de metodologia de investigação. A recolha de 216 questionários preenchidos permitiu uma análise de conteúdo exploratória (Bardin, 1994; Esteves, 2006) bastante rica que tivemos oportunidade de partilhar e discutir no 1.º Congresso Internacional em Estudos da Criança “Infâncias possíveis, Mundos Reais” (Figueiredo, Portugal, & Roldão, 2008a), que decorreu em Braga, com alguns dos alunos que tinham contribuído com as suas respostas presentes na audiência do simpósio, e na Conferência “Educando o cidadão global. Globalização, educação e novos modos de governação” (Figueiredo, Portugal, & Roldão, 2008b), decorrida em Lisboa.

Os principais contributos desta análise exploratória e sua discussão em ambos os encontros confluíram para a construção do questionário a ser utilizado no estudo principal. As questões e os objetivos de investigação, assim como a revisão da literatura, foram igualmente considerados na elaboração de um quadro de dimensões para basear a construção do instrumento. Das questões de investigação derivaram-se os seguintes blocos: a) formação em investigação, b) concepções e experiência de realização de investigação, c) relação entre investigação e a profissão de educador/a de infância, e d) conhecimento profissional. Para cada bloco foram listados tópicos relevantes delimitados a partir da revisão de literatura. Procedeu-se, de seguida, à formulação de questões para cada tópico ou dimensão, tendo em vista o propósito de aceder aos significados sustentados pelos alunos das licenciaturas relativamente às dimensões delineadas. Na formulação das questões e na elaboração do instrumento manteve-se a preferência pelos significados construídos e expressos pelos participantes em detrimento de informação factual.

Construiu-se uma versão preliminar do instrumento que incluía onze questões abertas e cinco

questões fechadas, além de solicitar informação sobre o sexo e a idade do respondente para efeitos de caracterização dos participantes e de incluir instruções que explicitavam o contexto de recolha com os objetivos do estudo, o seu âmbito, e o desejo de obter respostas autênticas e que expressassem opiniões próprias. Tornou-se premente a inclusão de uma questão que ajudasse os respondentes a situar o questionamento posterior em relação à sua experiência de investigação, nomeadamente no decorrer do curso, uma vez que as definições de investigação apresentadas e utilizadas nas respostas pelos alunos no questionário aberto revelaram grande dispersão, incluindo pesquisa na Internet, por exemplo. Como já explicitado, interessava-nos a produção de conhecimento no âmbito do desenvolvimento de um trabalho de investigação.

Foi igualmente decidida a introdução de questões que permitissem situar a importância concedida à investigação na profissão relativamente a outras dimensões de desempenho, uma vez que as respostas nos questionários exploratórios atribuíam importância sem qualquer referente (escala, comparação, etc.). Percebeu-se também a necessidade de questionar diretamente sobre a responsabilidade sobre a produção de conhecimento profissional, uma vez que apenas uma minoria dos respondentes fez referência a esse tópico.

Por fim, utilizaram-se as respostas aos 216 questionários para construir treze alternativas de resposta sobre a importância da investigação para o exercício profissional dos educadores de infância para os quais se solicitava a concordância numa escala de quatro valores. Nas questões que solicitavam a seleção de uma alternativa para expressão do posicionamento do respondente, optou-se por se considerar um número par de respostas alternativas. Considerou-se, depois de analisados os argumentos apresentados por Hill e Hill (2002), preferível a opção de não apresentar uma opção “neutra”, uma vez que não se tratava de tópicos sensíveis.

Esta versão foi apreciada por um conjunto de respondentes com características semelhantes aos do estudo principal: alunos finalistas de uma licenciatura em educação de infância com formação em investigação a realizar um trabalho final com características de investigação e recém-licenciados de cursos com as mesmas características. Foram tidos em conta os procedimentos descritos por Hill e Hill (2002) para o estudo preliminar de um questionário, nomeadamente o convite aos respondentes para discutir problemas encontrados no preenchimento do questionário e uma análise simples dos dados para verificar ausência de respostas e a distribuição das respostas para cada uma das perguntas, nomeadamente a existência de variação. Procurava-se, assim,

verificar se a redação das questões respeitavam as sugestões para elaboração de questionários (Almeida & Freire, 2007; M. Hill & A. Hill, 2002; Sampieri, Collado, & Lucio, 2006) respeitantes à clareza, legibilidade e acessibilidade das formas linguísticas empregues nos conteúdos e instruções, à neutralidade dos conteúdos formatados e à adequação terminológica ao capital cultural da população visada. O estudo preliminar pretendia, ainda, proceder à deteção de problemas específicos de ambiguidade, incompreensão e grau de dificuldade ligados às questões, e de extensão, apresentação, sensibilidade da informação e desejabilidade social do questionário.

Este estudo decorreu em três fases, correspondendo a três versões do instrumento. A primeira versão foi apreciada por três alunos e três licenciados, tendo sido identificadas como problemáticas a extensão do questionário, algumas questões por serem demasiado sensíveis e a sequência de apresentação de outras questões. Na segunda versão, corrigidos os problemas anteriores, os mesmos seis colaboradores referiram novamente a extensão demasiado longa do questionário o que conduziu a uma revisão das dimensões a considerar no instrumento. Analisando a relação entre os blocos e os propósitos do estudo, optou-se por se retirar as questões referentes à formação em investigação que surgia como contextualização das concepções, foco central das nossas interrogações.

A terceira versão do questionário surge, assim, constituída por cinco partes: a) dados de identificação, b) experiência de investigação, c) investigação e educação de infância, d) conhecimento profissional e e) importância da investigação, com sete questões de resposta aberta e seis de resposta fechada. Dados os problemas identificados nas duas anteriores versões, optou-se por criar um registo mais detalhado e orientado para o estudo desta versão. Tendo em conta as sugestões de Afonso (2005), solicitou-se a um painel de especialistas a revisão desta versão em termos de substância das questões e características técnicas. O painel de especialistas incluía investigadores das áreas de educação de infância, conhecimento profissional e concepções epistemológicas. Aplicou-se novamente o questionário a uma amostra distinta, mas com características aproximadas, dos participantes do estudo, com produção de comentários sobre o instrumento. Aos seis colaboradores iniciais, juntaram-se dois alunos e dois licenciados que não tinham ainda participado, perfazendo dez opiniões sobre o instrumento.

Para a apreciação por ambos os grupos, criou-se um instrumento de registo (Anexo 2) tendo-se incluído as dimensões consideradas por Hill e Hill (2002) e por Sampieri, Collado e Lucio

(2006): compreensão das questões, sensibilidade das questões, foco (vs. dispersão em termos de dimensões) das questões, indução de respostas das questões, desejabilidade social das questões e adequação das alternativas, assim como as anteriormente referidas características de relevância, compreensão e clareza. Questionou-se, ainda por sugestão destes autores, a adequação aos participantes do estudo. Articularam-se estas preocupações com a proposta de De Ketele e Roegiers (1993) de análise dos instrumentos de recolha de dados, considerando a coerência de utilização dos termos ao longo do instrumento e se as questões surgiam focadas numa dimensão. A compreensão partilhada da informação a ser recolhida foi apreciada quer com recurso ao painel de especialistas quer solicitando aos colaboradores que afirmassem o que era solicitado na questão e analisando essa informação conjuntamente com as suas respostas.

A conjugação das sugestões assim recolhidas e das propostas de superação construídas ao longo do processo em cooperação com o painel de especialistas resultou na versão final do questionário (Anexo 3) a ser utilizado no estudo principal.

3.3. Perspetivas do diretor/coordenador de curso e dos docentes

Descrevem-se conjuntamente os procedimentos desenvolvidos com o propósito de preparar a produção de dados referente à forma como os responsáveis pela coordenação do curso e pela lecionação das disciplinas que envolvem realização de investigação conceptualizam o papel da investigação na formação e para a profissão de educador/a de infância. Como anteriormente, utilizou-se o contexto de formação em que lecionávamos e que não integraria o estudo principal por ser um pólo educacional que implementava um plano de estudos e programas das disciplinas equivalentes ao da instituição a que pertencia.

As entrevistas exploratórias decorreram num ambiente informal e de forma muito pouco estruturada, uma vez que tanto o diretor de curso como os dois docentes que aceitaram participar nesta etapa do estudo conheciam pormenorizadamente os propósitos do estudo. Prepararam-se estas oportunidades de estudar as questões a colocar, a sucessão de tópicos e a forma de criar um contexto favorável à focagem dos fenómenos em estudo, seguindo procedimentos anteriormente descritos para os questionários apresentados aos alunos. Foram utilizadas as mesmas dimensões ou blocos igualmente referidos na descrição do questionário, elaborando-se questões tendo em conta o interlocutor em causa e o acesso a informação que representava para o estudo. Criou-se, assim, um único guião de entrevista no qual alguns tópicos surgiam bifurcados em alternativas para o

coordenador de curso e para os docentes. As entrevistas foram registradas em áudio, sem terem sido transcritas, sendo utilizado suporte digital para a sua apreciação. No final da entrevista, solicitou-se aos colaboradores que apreciassem a mesma, solicitando sugestões.

Após a sua realização, considerou-se a extensão temporal das conversas, tendo-se verificado que estavam dentro das expectativas normais para uma entrevista aprofundada, ou seja, entre a hora e a hora e meia. Nenhum dos tópicos foi destacado como sensível ou criou dificuldade em termos de compreensão da informação solicitada e de construção de respostas. Foi igualmente referido por todos os entrevistados que era pouco usual refletirem sobre algumas das questões, mas que era particularmente importante fazê-lo no momento em que as entrevistas decorreram e em que se iniciava a operacionalização dos mestrados de formação de professores, contextualizados pelo Regime Jurídico de Habilitação Profissional para a Docência (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro).

Um contributo importante deste estudo preliminar foi a verificação da possibilidade de apresentar os mesmos tópicos a coordenação de curso e docentes, sendo as questões de *follow-up* a forma mais adequada de especificar a inquirição ao distinto papel do informante em presença. Percebeu-se também a necessidade de manter a sequência dos tópicos aberta e disponível ao fluir da entrevista, por oposição à necessidade de um encadeamento mais fixo, pois os três entrevistados optaram por abordar as questões de formas distintas, conduzindo a conversa por percursos igualmente distintos.

A menor sistematicidade do estudo exploratório referente a esta parte do dispositivo de pesquisa derivou da decisão de manter as entrevistas aos docentes e coordenadores ou diretores de curso num formato pouco estruturado e informal. Nesse sentido, estas entrevistas exploratórias foram importantes, para além dos aspetos referidos, enquanto contexto de experimentação desse tipo de situação de produção de dados.

3.4. Trabalhos finais com características de investigação

O propósito de construir uma grelha de análise para os trabalhos finais de curso com características de investigação, também designados por monografias, foi concretizado através do estudo exploratório desenvolvido na mesma instituição de formação que acolheu o estudo preliminar conducente à elaboração do questionário. No final do ano letivo 2006/07, foram recolhidos os 103 trabalhos finais elaborados no âmbito da disciplina “Seminário” em que os

alunos desenvolviam um projeto de investigação anual, sob orientação de um professor (um para cada 35 alunos, em média). Esta disciplina era paralela com a realização do estágio em jardim de infância que ocupava 17 horas por semana. O trabalho da disciplina de Seminário ocupava 4 horas por semana e implicava a presença em sessões coletivas, orientadas pelo professor, e a realização individual do trabalho de investigação, resultando na escrita e entrega de um relatório e na apresentação oral final do trabalho.

A análise seguiu o processo descrito por Gough para revisões de estudos (2004, 2007). Depois de recolhidos e descritos os estudos, iniciou-se a leitura integral dos relatórios, que apresentavam uma extensão que variava entre as 70 e as 150 páginas. Discernida a estrutura semelhante dos documentos, procurou-se de seguida identificar formas relevantes de analisar a informação. Iniciámos o processo considerando como pontos de partida para a análise as instâncias de investigação propostas por Brinberg e McGrath (1983, 1985): na instância substantiva procurou-se a identificação dos conteúdos alvo de interesse dos estudos, ou seja, os fenómenos investigados e os atores abrangidos; na instância conceptual, a atenção deslocou-se para as ideias, conceitos e relações, que atribuem significado a esses fenómenos; finalmente, na instância metodológica, centrou-se o foco nas técnicas e processos pelos quais foi conduzido o estudo.

A necessidade de apoio no procedimento analítico a empreender e de critérios mais específicos de análise, uma vez que não se procurava uma síntese de resultados, conduziu à mobilização do trabalho realizado por Arroz (2005) sobre investigação no âmbito das epistemologias pessoais de professores e investigadores para a elaboração da grelha analítica, selecionado pela proximidade de propósitos e de posicionamento epistemológico e metodológico. Tal como no trabalho da autora, a abordagem empreendida situava-se a um nível claramente meta-analítico, uma vez que consistiu na análise de uma coleção de análises realizadas pelos formandos, visando determinar, através da comparação da investigação produzida, que configurações e regularidades emergiam relativamente às instâncias metodológica, substantiva e conceptual da investigação realizada. Pela importância para os objetivos do estudo, considerou-se ainda pertinente indagar sobre as estratégias de divulgação dos resultados. Afastou-se, desde o início, a intenção analítica dos resultados descritos nos relatórios por não se alinhar com os propósitos do estudo. Uma primeira análise foi empreendida mobilizando as dimensões e sub-dimensões de análise apresentadas no Quadro 4.

O processo analítico considerou cada relatório/estudo como unidade de análise. Adotou-se, por princípio, a referência explícita no relatório da investigação como critério de preenchimento das rubricas consideradas, assinalando a ausência de informação. O material recolhido para cada uma das sub-dimensões discriminadas foi codificado de acordo com um sistema de categorias descritivas que, embora já dispusesse de algumas categorias prévias, apenas viria a ser concluído a posteriori de modo a permitir uma estruturação mais contaminada pelas características específicas da produção analisada.

Esta análise exploratória revelou-se fundamental na constituição de um modelo de análise pelo que explicitaremos as principais alterações introduzidas neste processo para o estudo principal, derivadas da perspetiva crítica sobre o esforço desenvolvido, referida aos objetivos da investigação, assim como das discussões sobre o processo e os resultados obtidas através da apresentação de dados preliminares no 1.º Congresso Internacional em Estudos da Criança “Infâncias possíveis, Mundos reais”, organizado em Braga (Figueiredo & Roldão, 2008), na 18.ª Conferência Anual da European Early Childhood Education Research Association, realizada em Stavanger (Figueiredo, Portugal, & Roldão, 2008c), na European Conference on Educational Research 2008, que decorreu em Gotemburgo (Figueiredo, Portugal, & Roldão, 2008d), assim como no Simpósio em torno da “Construção e uso do conhecimento profissional” do II Congresso Internacional do CIDInE, situado em Vila Nova de Gaia (Figueiredo, 2009).

Quadro 4: Dimensões de análise da produção investigativa para o estudo exploratório

Dimensão I Propósitos e objetos de estudo	Objetivos e questões
	Objeto de estudo
	Contexto teórico e/ou paradigmático
Dimensão II Procedimentos de recolha/produção e análise da informação	Amostra/participantes
	Técnicas de recolha, incluindo processo de construção dos instrumentos
	Informação solicitada/preendida
	Modos de tratamento e técnicas de análise dos dados
Dimensão III Abordagem metodológica e estratégias de investigação	Abordagem metodológica
	Características do design e padrões de relação e de análise
	Estratégias de validação e alcance reivindicado
Dimensão IV Divulgação	Formatos
	Iniciativa

Para a dimensão dos propósitos e objetos de estudo, considerou-se necessária a mobilização de uma grelha de análise exterior às categorias emergentes dos dados por forma a salientar áreas não abordadas. Optou-se, assim, por utilizar os componentes de conhecimento profissional docente propostos por L. Shulman e J. Shulman (2004) para perspetivar as áreas mais frequentes dos objetos de estudo considerados pelos alunos nos seus trabalhos de investigação. Em termos de categorização dos objetivos dos estudos, procurou-se encontrar uma relação mais estreita com as questões de investigação que nos orienta, em prejuízo de uma maior sensibilidade às características dos dados. Construiu-se, assim, uma categorização dos graus de complexidade das questões que orientaram os estudos, focada na relação com a ação profissional (resolução de problemas concretos da prática, compreensão do impacto de determinadas estratégias sobre dimensões de desenvolvimento e/ou aprendizagem da criança, descrição de práticas de forma densa e analítica) que, tendo emergido dos dados analisados, se norteou pela preocupação que presidiu ao estudo.

Para a dimensão dos procedimentos de recolha e análise da informação, as questões de acesso ao campo para os estudos realizados nos mesmos contextos em que decorria a prática pedagógica supervisionada surgiram com particular relevância, quer por serem abordadas apenas nalguns dos relatórios quer pela problematização que implicam do duplo papel de aluno e investigador nos contextos de prática de ensino supervisionada em que decorreram. Não tendo sido inicialmente considerada como critério de análise, a discussão do assunto provou ser pertinente e do interesse particular da comunidade de investigadores no âmbito da formação de professores.

Depois de ensaiadas várias análises dos dados recolhidos e organizados em função das dimensões e sub-dimensões, optou-se por apreciar conjuntamente as informações sobre a abordagem metodológica e os procedimentos de recolha e análise da informação. Num segundo momento, quando se mobilizou a grelha proveniente da investigação realizada por práticos (*practitioner research*, no original), as estratégias de validação e a abordagem metodológica foram independentemente consideradas. Relativamente à grelha original, em ambas as dimensões foram reduzidos os critérios aplicados dada a simplicidade metodológica encontrada (Roldão et al., 2009).

A dimensão de divulgação não pôde ser apreciada a partir dos relatórios, tendo sido nas entrevistas exploratórias com alguns docentes e o coordenador do curso que se obtiveram dados para aferir a utilização das sub-dimensões propostas.

Uma vez que os nossos propósitos não se prendiam com a apreciação da qualidade dos

trabalhos de investigação - empreendimento desenvolvido em estudos com propósitos semelhantes (Barnatt, 2009) – nem com o questionamento da formação em investigação da instituição, ou dos processos de supervisão dos estudos, áreas de indagação legítimas e perseguidas noutros contextos com muita relevância (Murtonen, 2005a, 2005b; Murtonen & Lehtinen, 2005; Pearson & Brew, 2002; Pietersen, 2002; Zeegers & Barron, 2000), construíram-se grelhas de análise a partir da instância conceptual do estudo para atribuir significado aos dados que analisávamos. Mobilizaram-se duas formas de enquadrar os dados: as características comuns às diferentes variações de investigação desenvolvida por práticos/professores delimitadas por Cochran-Smith e Lytle (2007) e os geradores de especificidade do conhecimento profissional docente propostos por Roldão (2007a, 2007b, 2008; Roldão et al., 2009; Figueiredo & Roldão, 2009).

Estas duas grelhas de análise, selecionadas pela sua relevância para as questões de investigação e propósitos que orientaram este estudo, permitiram reconsiderar informações anteriormente organizadas segundo os critérios apresentados, dando-lhes novo significado, caso das questões metodológicas. O seu maior contributo foi a aproximação entre as dimensões analisadas, que permitiam descrever os estudos realizados pelos alunos, e as temáticas do conhecimento profissional específico e da relação entre investigação e ensino, que conduziam os nossos esforços.

4. Produção de informação: dados recolhidos e instrumentação

4.1. Documentos: planos de estudo e programas de disciplinas

Após o estudo exploratório, dispúnhamos, para o estudo principal, de informação sobre as 20 instituições de ensino superior públicas com oferta formativa de licenciatura na área da educação de infância (Quadro 5), com a exceção dos programas de uma das instituições. O acesso à informação foi explicitado no ponto 2.3. deste capítulo. Constituiu-se o corpo de dados para a análise com os planos de estudo e os programas das disciplinas dedicadas à formação no âmbito da metodologia de investigação e dedicadas à realização de investigação pelos formandos, no último ano da licenciatura. O Quadro 5 revela os dados quase completos obtidos com os procedimentos descritos.

Através dos processos desenvolvidos no âmbito do estudo exploratório (ponto 3.1.), foi construída a grelha de análise. Pretendia-se obter informações que nos permitissem a concretização dos seguintes objetivos analíticos: a) caracterizar a dimensão investigativa presente nos planos de

estudo, tendo em vista a criação de perfis de curso em função da caracterização da formação em metodologia de investigação, da caracterização da tarefa de produção de conhecimento com base em investigação e da configuração curricular da dimensão investigativa; b) cartografar a variação em termos de contributos formativos e profissionais antecipados para a formação em metodologia de investigação na formação inicial e para a realização de investigação na formação inicial, ambos no plano das intenções expressas nos documentos.

Quadro 5: Dados disponíveis para análise por tipo de documento e ensino

	Plano de estudos do curso	Programa de disciplina Metodologia de Investigação	Programa de disciplina Seminário de Investigação
Ensino universitário	6	6	6
	100%	100%	100%
Ensino politécnico	14	13	13
	100%	93%	93%
Total	100%	95%	95%

Em termos de preparação do material, dado que apenas algumas instituições enviaram a informação em suporte digital, procedeu-se à sua impressão para maior coerência e disponibilidade durante a análise. A análise foi assim realizada com versões em papel de toda a documentação. Foram destacadas as informações relevantes nos documentos para facilitar a manipulação durante a análise. Nos planos de estudo, a pertinência advinha da relação com a dimensão de investigação, sendo determinada pela designação da disciplina e pela informação enviada pelos diretores/coordenadores de curso. Nos programas selecionados, a grelha de registo abordava as várias partes que constituem normalmente um programa, mas todo o texto apresentado foi analisado e algumas partes foram descartadas por falta de relevância para os objetivos da investigação. A análise realizada encontra-se descrita no ponto 5.1. e distingue entre a segmentação de informação para preenchimento da grelha de análise para os objetivos elencados anteriormente em a) e a identificação de unidades de significação para a análise da variação pretendida para o objetivo descrito em b).

4.2. Questionário: as conceções dos alunos

Com vista à apreensão das conceções dos formandos sobre o papel e importância da investigação para a profissão, foi mobilizado um questionário de administração direta construído para o efeito. O processo de elaboração foi descrito no ponto 3.2., apresentando-se agora a versão

final do instrumento e a sua aplicação.

O questionário apresentava cinco partes, correspondendo a um bloco de dados de identificação e quatro blocos de inquirição. Os blocos de inquirição são descritos de seguida. Incluía questões abertas e fechadas, que solicitavam aos respondentes que descrevessem experiências e exprimissem significados e opiniões de forma distinta. Em função do estudo exploratório, surgiam inicialmente as questões abertas e no final as questões fechadas. Procurou-se, desta forma, ir contextualizando os respondentes nos propósitos do estudo, permitindo a expressão livre das suas opiniões antes de apresentar opções formatadas.

O questionário iniciava-se com uma breve apresentação do estudo, em termos do seu enquadramento nos trabalhos de um doutoramento e do seu objeto de estudo. Seguia-se texto sobre o anonimato e a utilização estritamente científica dos dados recolhidos, tal como descrito no ponto 2.5., assim como orientações relativamente ao tipo de respostas pretendidas: significados construídos e expressos pelos participantes em detrimento de informação factual. O texto introdutório terminava com o agradecimento da colaboração e a indicação do tempo típico de preenchimento, calculado com base no estudo exploratório. Procurou-se concretizar as sugestões de vários autores e dos peritos consultados no estudo exploratório acerca das instruções para o questionário. No seguimento das mesmas sugestões, apresentaram-se instruções de resposta explícitas nas questões que não eram de resposta aberta (Anexo 3), indicando número de alternativas a assinalar e forma de o fazer, por exemplo.

Com o questionário, tal como referimos, procurou-se aceder ao modo de cada participante experienciar o fenómeno em estudo, ao relato do sentido conferido a essa experiência, entendida no âmbito da fenomenografia não como uma representação mental mas como “a way of being aware of something” (Marton, 1994, p. 4), que corresponde a uma unidade interna proveniente de uma relação indestrinçável entre um sujeito e um objeto não independentes (Marton, 1981, 1988, 1994; Marton & Booth, 1997), referida anteriormente como não dualismo ontológico. Igualmente da fenomenografia adotámos a preocupação com a contextualização dos tópicos do questionário em contextos concretos e próximos da experiência do sujeito (Adawi, Berglund, Ingerman, & Booth, 2001; Marton & Booth, 1997) que permitam desencadear a descrição dessa experiência, uma vez que se assume que

there is always a socio-spatial-temporal situation which lends it meaning. Just as when we

experience, we always experience something, we always experience that something as something; that something would be quite different if we placed ourselves in some other grouping of people, or location, or epoch, and consequently of lesser interest with respect to the research question (Adawi et al., 2001, p. 2).

Nesse sentido, a inquirição, depois de duas questões curtas de identificação, concretizava-se, no primeiro bloco, num conjunto de questões que procurava situar o questionamento na experiência de investigação recente desenvolvida pelos respondentes. Tratando-se de alunos em final de processo formativo, na transição da condição de estudante para a de licenciado, logo educador/a de infância, associaram-se questões contextualizadas à formação inicial com questões referentes ao contexto do futuro desempenho profissional. Este primeiro bloco, designado por “experiência de investigação” proporcionou respostas sobre a forma de experienciar o processo e as perspetivas acerca da investigação na formação e no projetado percurso profissional dos próprios formandos.

O bloco seguinte, “investigação e educação de infância”, deixava o contexto mais próximo dos respondentes, colocando questões mais abstratas e distantes da experiência dos alunos, nomeadamente questionando sobre a profissão. Em termos de estrutura, se no bloco precedente todas as questões eram abertas, neste bloco associaram-se duas questões abertas a duas questões fechadas. Uma vez que este bloco procurava as conceções dos alunos acerca da relação entre investigação e a educação de infância enquanto área profissional, para além das questões abertas, as duas questões fechadas solicitavam aos respondentes que situassem o conjunto de áreas de competência dos educadores de infância em quatro níveis de centralidade/exterioridade à profissão e de presença no quotidiano de um profissional. Esta solicitação foi explicada na descrição do procedimento de construção do instrumento. Optou-se por alterar graficamente o contínuo bipolar, criando círculos que explicitassem a ideia de centralidade e de pertença.

O quarto bloco voltava a distanciar-se da experiência dos formandos, e retomava a opção de questões fechadas, indagando sobre a responsabilidade e relevância na produção de “conhecimento profissional” para educadores de infância, apresentando um formato de alternativa de escolha múltipla – onde o inquirido tinha de escolher uma ou mais das alternativas qualitativamente diferentes do leque disponibilizado pelo investigador. Estas alternativas incluíam posições exclusivas (por exemplo, investigadores) e combinadas (por exemplo, equipas de educadores e investigadores), assim como espaço para uma resposta distinta de modo a que os formandos

pudessem expressar a sua posição quando não se identificassem com nenhuma das alternativas propostas. Solicitava-se, ainda, para cada uma das situações, argumentos que justificassem a opção.

Finalmente, o quinto bloco abordava a “importância da investigação”, referindo-se à realização de investigação por educadores de infância. Depois de se situarem numa de duas alternativas – é ou não importante um/a educador/a de infância saber investigar – os formandos encontravam, caso tivessem respondido afirmativamente, 10 opções para escolherem as cinco que concretizassem essa importância. Tinham, ainda, a possibilidade de introduzirem a sua própria resposta na opção 11. As 10 alternativas foram construídas através de uma solução empiricamente suportada, tendo-se recolhido e analisado dados sobre os diversos modos como os respondentes dos questionários abertos na fase de construção do instrumento expressaram as suas posições. Considera-se que se ganhou sensibilidade e ajustamento às conceções concretas da população, garantindo a pertinência, compreensibilidade e saturação substantivas dos conteúdos e formatos das alternativas de resposta que os compõem.

O questionário terminava com um espaço aberto para inscrição de comentários sobre o estudo ou sobre o próprio questionário e os contactos da autora para qualquer esclarecimento, além do reafirmar dos agradecimentos.

Em termos de administração do questionário, após as autorizações descritas no ponto 2.4., optou-se por realizar a recolha o mais próximo possível do final do ano letivo, situando-a na transição de formando para profissional, mas tendo ainda a facilidade de reunir o máximo de alunos possível. Assim, numa das instituições, a própria investigadora deslocou-se à instituição de formação de acordo com instruções da diretora do curso, tendo dirigido-se aos alunos direta e pessoalmente no final de um evento organizado no âmbito das atividades da Prática Pedagógica. Apresentou-se e ao seu estudo e solicitou a participação através do preenchimento do questionário, explicitando as instruções nele constantes e disponibilizando-se para qualquer esclarecimento. Os alunos presentes preencheram o questionário na presença da investigadora e entregaram-no imediatamente após a sua conclusão. Na segunda instituição, foi a coordenadora de curso, e docente da disciplina em questão, que apresentou a solicitação de participação e forneceu as instruções necessárias ao preenchimento do questionário. Este teve lugar no âmbito da apresentação final dos projetos de investigação desenvolvidos pelos alunos. Também nesta situação o questionário foi preenchido imediatamente de seguida à sua apresentação e na presença, neste

caso, da coordenadora de curso que recolheu os questionários preenchidos e os enviou para a investigadora por correio.

Em nenhuma das situações foi levantada qualquer dúvida pelos formandos, tendo-se verificado que todos os respondentes inscreveram respostas em todas as questões, com exceção dos argumentos sobre as escolhas efetuadas nas questões sobre conhecimento profissional. Refira-se que esta informação não é central aos propósitos do estudo e que se antecipou essa situação uma vez que se tratava do segundo conjunto de questões fechadas colocadas no final do instrumento para facilitar a finalização do seu preenchimento. Foram recolhidos alguns comentários no espaço final que versaram a agradabilidade visual do instrumento e a opção por utilizar um agrafador ecológico, ao invés de agrafes tradicionais. Os tempos de preenchimento não excederam os 30 minutos previstos, tendo havido preenchimentos mais rápidos.

4.3. Entrevistas: as concepções dos docentes

As entrevistas individuais realizadas na segunda fase do estudo destinaram-se à obtenção de informação detalhada sobre a forma como em cada curso as questões da investigação eram perspectivadas, considerando-se a experiência do coordenador ou diretor de curso e de docentes envolvidos na supervisão de trabalhos de investigação realizados pelos formandos. A opção por entrevistar estes atores de entre os vários docentes que participam na formação decorreu da sua relevância e proximidade aos processos que contextualizam a produção de conhecimento através de processos de investigação por parte dos alunos – no caso dos professores – e da necessidade de registar uma perspetiva mais abrangente sobre a formação oferecida, sua organização e justificação – no caso do coordenador/diretor de curso. Tratando-se de um estudo fenomenográfico, com objetivos de caracterização da variação, e não um estudo de caso das instituições, o modo de cada sujeito experienciar o papel da investigação assumido no curso, ou melhor, o relato dessa experiência constituía, portanto, o objeto de estudo focado com vista à análise da variação entre os distintos modos de o conceptualizar.

Na linha de outros estudos fenomenográficos, assumimos a noção de experiência como a própria matéria de estudo, concebida não como uma representação mental ou uma estrutura operatória mas, na linha fenomenográfica, como “a way of being aware of something” (Marton, 1994, p. 4) que corresponde a uma unidade interna proveniente de uma relação indestrinçável entre um sujeito e um objeto não independentes (Marton, 1981b, 1994, 1996; Marton & Booth, 1997;

Marton & Säljö, 1976). Esta posição é coerente com o anteriormente assumido não dualismo ontológico.

A produção de dados numa investigação de inspiração fenomenográfica implica facilitar a explicitação de aspetos da experiência dos participantes que podem estar implícitos ou não refletidos: “These experiences, understandings, are neither there prior to the interview, ready to «be read off», nor are they only situational social constructions. They are aspects of the subject’s awareness that change from being unreflected to being reflected” (Marton, 1994, p. 4425), pelo que o contexto no qual decorre a produção dos dados deve ser planeado por forma a maximizar a possibilidade do investigador fazer emergir a compreensão dos participantes sobre o fenómeno em estudo (Adawi, Berglund, Ingerman, & Booth, 2001). O contexto de inquirição preparado pelo investigador¹ engloba os vários aspetos pertinentes para que o sujeito possa compreender a situação de entrevista e situar-se nela, mas inclui também a preocupação com as possíveis discrepâncias entre esse contexto e o experienciado pelo entrevistado como relevante para dar sentido à situação de inquirição em que se encontra. O propósito perseguido é o de que sejam as conceções do sujeito acerca do fenómeno em estudo o foco de atenção mútua, e não outras dimensões do contexto, reconhecendo-se que a discrepância, sendo irresolúvel, deve ser controlada por forma a que os entrevistados se centrem no conteúdo e não na situação (Booth, 1992).

A criação do contexto refere-se à clarificação dos propósitos e processos do estudo, o contributo antecipado para a entrevista em curso, o conforto do entrevistado relativamente ao espaço físico e à duração e data de realização da entrevista, aspetos que abordámos no ponto sobre o acesso ao campo (ponto 2.4.), mas também à postura do entrevistador e à apresentação das questões e sua sucessão. Se em estudos fenomenográficos consultados se encontraram guiões de entrevista que se iniciavam com recurso a uma questão dirigida diretamente à conceção sobre o fenómeno em questão, ao desempenho de uma tarefa específica ou à discussão de um dilema ou problema planificados para o efeito (Bowden, 1996; Marton, 1994), o contacto com críticos da fenomenografia permitiu-nos construir um outro percurso, próximo de estudos mais recentes da linha fenomenográfica (Arroz, 2005; Brew, 2001; Åkerlind, 2008).

Ao invés de confrontar os entrevistados com uma situação artificial, próxima dos propósitos da investigação mas distante dos quadros de referência e experiência concreta dos sujeitos, optámos

¹ Contexto preparado: aquele que é definido, observado e experienciado pelo investigador; o que o investigador considera relevante para o participante perceber e dar sentido à situação em que se encontra (Adawi *et al.*, 2001).

por interrogações referentes a contextos que emergiam das próprias práticas profissionais dos docentes, situando a inquirição nesses contextos promovendo familiaridade e significado às questões. Pretendeu-se, neste sentido, fazer reportar as descrições dos inquiridos às tarefas mais próximas que desenvolveram ou que se encontravam a desenvolver no âmbito da orientação de trabalhos de investigação, para os docentes, e de criação e coordenação do curso, para os diretores/coordenadores do curso, recorrendo-se, no caso destes, à distinção entre a licenciatura e a formação suportada pelo Regime de Habilitação para a Docência (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro) como elemento desencadeador de reflexão. Não eram, contudo, as descrições das práticas que se pretendiam focar, competindo-lhes uma função instrumental no desencadeamento e na promoção da descrição dos sujeitos, eliciando e facilitando a expressão das suas conceções sobre a relação entre investigação e formação, assim como entre investigação e a profissão de educador/a de infância.

O propósito de manter focalizado o fenómeno ao longo de toda a entrevista, assim como o de apresentar um contexto de referência coerente, justificam a opção por entrevistas semiestruturadas, sustentadas pela elaboração de um guião que procurava assegurar a relevância da informação recolhida para os objetivos do estudo e a exploração das situações passíveis de fornecerem informação relevante. A descrição do processo de construção do guião foi apresentada no ponto 3.3., destacando-se aqui alguns dos seus componentes. Na elaboração do guião, foi decidido manter as questões num formato aberto, por forma a que fossem os próprios entrevistados a selecionar os aspetos que consideravam relevantes (Bowden, 1996), visto que as dimensões por que optam veiculam uma fonte de informação importante ao revelarem aspetos da estrutura de relevância individual. O guião constava de tópicos, nalguns casos associados a possíveis questões, abertas a reformulações no decorrer da situação concreta de entrevista, derivados dos objetivos do estudo. Não se seguiu a mesma sequência dos tópicos nas várias entrevistas, e a formulação das questões foi próxima mas não igual, uma vez que se privilegiou o discurso fluído dos entrevistados em detrimento da estrutura prevista para a entrevista. O guião foi construído com base nesse pressuposto pelo que permitia essa flexibilidade e apresentava tópicos que permitiam orientar a inquirição ao longo das conversas.

Os guiões finais das entrevistas (Anexos 4 e 5) foram estruturados em três blocos temáticos (Blocos B, C e D) e dois mais funcionais que asseguram a introdução, legitimação e

contextualização da entrevista (Bloco A) e a sua conclusão (Bloco E), perseguindo o objetivo de fornecer um contexto para a entrevista (Kvale, 1996). Embora o estudo já tivesse sido apresentado aos participantes, o primeiro bloco precisava novamente os objetivos quer do estudo quer da entrevista, contribuindo para a construção partilhada da situação. Garantido o anonimato dos discursos e autorizada a gravação em áudio, o primeiro bloco encerrava com a negociação de regras de funcionamento referentes à necessidade de interrupção ou possibilidade de não resposta. No que diz respeito ao bloco terminal, os seus objetivos prendiam-se com o agradecimento da colaboração prestada e com a obtenção de comentários adicionais relevantes ao propósito da entrevista, ou ao entrevistado, a entregar posteriormente se considerado relevante. Refira-se que numa das entrevistas foi posteriormente enviado um artigo por uma das entrevistadas, que o tinha referenciado, e numa segunda situação foi indicado um conjunto de sites e o contacto de um investigador com publicações em áreas consideradas pelo entrevistado como afins às do estudo, logo do interesse da investigadora.

Os blocos referentes à inquirição estruturaram-se em torno de diferentes contextos de referência. No caso dos diretores/coordenadores: a) o curso de formação, incluindo a estrutura do curso, as disciplinas de iniciação à prática profissional e a dimensão investigativa, b) a prática de investigação pelos alunos, incluindo a produção de conhecimento pelos alunos e os atores envolvidos nesses processos, e c) a profissão de educador/a de infância, incluindo perspetivas sobre a relação entre investigação e profissão. No caso dos docentes, os contextos constituídos foram: a) a participação do docente no curso de formação, incluindo a caracterização do docente e sua relação com a instituição e o curso, e a orientação de trabalhos de investigação, e os mesmos dois blocos considerados no guião anteriormente descrito; b) a prática de investigação pelos alunos, incluindo a produção de conhecimento pelos alunos e os atores envolvidos nesses processos, c) a profissão de educador/a de infância, incluindo perspetivas sobre a relação entre investigação e profissão.

Depois de realizadas as entrevistas, procedeu-se à sua transcrição. As transcrições seguiram um formato padrão, com a indicação clara do autor do discurso. As hesitações no decorrer do discurso foram representadas por um número de reticências que se procurou ser proporcional às pausas “... ..”, com exceção de pausas mais prolongadas e que quebravam o discurso, representadas por “(pausa)”.

4.4. Monografias ou trabalhos finais com características de investigação

A primeira tarefa da análise das 59 monografias recolhidas nas duas instituições para os três anos letivos em análise (2006/07, 2007/08 e 2008/09), foi a criação de uma base de dados bibliográfica no Zotero¹ e a atribuição de *tags* (etiquetas) que permitissem explorar a base em termos de: a) instituição em que foram realizadas, b) ano em que foram terminadas, c) local e forma de acesso (centro de recursos, papel, digital, etc.) e d) autores e título. Esta organização permitiu aferir o total e a distribuição dos trabalhos a analisar por instituição e ano letivo (Quadro 6).

Quadro 6: Distribuição das monografias por instituição e ano letivo

		2006/07	2007/08	2008/09	Total
Instituição universitária	Monografias	5	18	12	35
	Percentagem de alunos	25%	45%	66%	45%
Instituição politécnica	Monografias	9	4	11	24
	Percentagem de alunos	88%	44%	100%	77%
Total		14	22	33	59

Procedeu-se à leitura dos relatórios em papel ou em formato digital, conforme tinham sido disponibilizados. O número de páginas total ultrapassou as 2000, com uma média de 43 páginas para os relatórios da instituição universitária e de 62 páginas para a instituição politécnica, para além dos anexos. Optou-se por ler todos os relatórios de uma mesma instituição e do mesmo ano, anotando ideias emergentes dessa leitura. Depois de lidos os relatórios dos seis binómios instituição/ano, iniciou-se o preenchimento das grelhas através da análise de cada relatório individual, novamente respeitando as fronteiras instituição e ano. Tendo-se verificado que, entre instituições e de ano para ano, a estrutura dos relatórios variava, optou-se por essa leitura por forma a facilitar a identificação da informação relevante. O processo analítico considerou cada relatório/estudo como unidade de análise.

Depois do processo desenvolvido com o estudo exploratório, retomou-se a leitura de outros estudos com propósitos e/ou procedimentos semelhantes dos quais se destacam Arroz (2005), pela proximidade do processo e do foco nas questões metodológicas, M. I. Silva (1996), que analisou projetos de investigação-ação com preocupações próximas da produção de conhecimento, Lucas e Rausch (2010) e Strenzel (2009), pela importância concedida ao conceito de criança na análise da

¹<http://www.zotero.org>

produção científica, e ainda um conjunto de estudos que se focaram em relatórios de investigação desenvolvida por professores: Barnatt (2009), Bauman e Duffy (2001), Molina e Garrido (2010), Raya e Vieira (2008), Vieira e J. L. Silva (2011), e por enfermeiros (Sandström, 2008). Na conjugação dos dois empreendimentos, construiu-se um conjunto de dimensões e sub-dimensões (Quadro 7) que orientaram a primeira fase de redução e organização da informação.

Tal como no estudo exploratório, a primeira fase da análise consistiu na delimitação de texto, ou seja, de referências explícitas no relatório da investigação, para preenchimento das rubricas consideradas, assinalando a ausência de informação. Esta opção foi especialmente importante no que respeita aos procedimentos de análise de dados que em muitos relatórios não surgem explicitados. Numa segunda fase, decidiu-se inserir informação a partir da análise do relatório, mesmo quando não explicitamente referida pelos autores. No Quadro 7, além das dimensões de análise consideradas, distinguem-se os aspetos para os quais se delimitou texto do relatório (“transcrição”) dos que foram preenchidos através da apreciação do relatório, mesmo quando a informação não estava explicitada (“análise”).

Quadro 7: Dimensões de análise da produção investigativa

Dimensão I Propósitos e objetos de estudo	Propósito: objetivos e questões	transcrição
	Objeto de estudo	análise
	Enquadramento na educação de infância	transcrição
	Justificação do interesse no tópico	transcrição
Dimensão II Procedimentos de recolha/produção e análise da informação	Amostra/participantes	transcrição
	Técnicas de recolha	transcrição
	Modos de tratamento e técnicas de análise dos dados	transcrição + análise
Dimensão III Abordagem metodológica	Tipo de estudo/abordagem	transcrição
	Acesso ao campo e ética	transcrição
	Design do estudo	transcrição + análise
Dimensão IV Divulgação	Formatos e iniciativa	(entrevista ao diretor/coordenador do curso)

Depois destes processos de redução e organização da informação, procedeu-se à codificação do material recolhido para cada uma das sub-dimensões discriminadas. Recorreu-se ao sistema de categorias descritivas construído no estudo exploratório que se manteve em aberto para permitir

uma estruturação mais contaminada pelas características específicas da produção analisada. Depois de se caracterizar a produção analisada através das configurações emergentes das categorias criadas, mobilizaram-se para a análise os critérios de investigação desenvolvida por práticos/professores delimitados por Cochran-Smith e Lytle (2007) e os geradores de especificidade do conhecimento profissional docente propostos por Roldão (2007a, 2007b, 2008; Roldão et al., 2009; Figueiredo & Roldão, 2009), que já tinham sido utilizados no estudo exploratório.

Identificaram-se diferenças significativas na sub-dimensão “propósito” que implicaram rever o anterior sistema. Manteve-se a opção de mobilizar os componentes de conhecimento profissional docente propostos por L. Shulman e J. Shulman (2004) para perspetivar as áreas mais frequentes dos objetos de estudo considerados pelos alunos nos seus trabalhos de investigação. Assumiram-se, ainda, as três grandes categorias indicadas por Zeichner e Noffke (2001) como benefícios da realização de investigação por professores para esta análise. A sub-dimensão “contexto teórico do estudo”, que surgia na grelha do estudo exploratório, foi substituída por uma apreciação da contextualização do estudo na educação de infância, analisando a constelação de referências de autores dessa área que cada estudo apresenta. Criou-se a sub-dimensão “justificação do interesse no tópico” para facilitar a análise do critério “contexto profissional como local de pesquisa do qual emergem os problemas e questões assumidos como tópicos de estudo” de Cochran-Smith e Lytle (2007) e devido à importância que o estudo de Barnatt (2009) concedeu a essa mesma questão.

Em termos de procedimentos e abordagem, manteve-se a redução de sub-dimensões a que se procedera anteriormente no estudo exploratório pelas razões então apresentadas. Ainda seguindo a análise realizada por Barnatt (2009), na fase de análise procurou-se apreciar o que os estudos constituíram como evidência no seu estudo sobre as práticas. O estudo de Vieira e J. L. Silva (2011) sugeriu a consideração, ao nível dos participantes, da diferença entre um estudo de amostra ou um estudo de singularidades, critério mobilizado para a análise das monografias e que apoia a discussão dos critérios de investigação desenvolvida por práticos/professores delimitados por Cochran-Smith e Lytle (2007).

A categorização e codificação da informação aproximou-se dos procedimentos descritos para a análise da dimensão investigativa na formação inicial (ponto 5.1.), mobilizando os critérios entretanto apresentados. A análise foi realizada sub-dimensão a sub-dimensão, analisando todos os

estudos para um mesmo aspeto por forma a permitir aferir critérios e identificar, através da comparação, padrões e regularidades que iam sendo registados. Depois de codificados todos os estudos relativamente a cada um dos aspetos, procedeu-se à releitura dessa mesma codificação. Após a categorização e codificação de todas as sub-dimensões, procedeu-se à leitura de cada estudo para verificar a coerência interna das codificações realizadas.

5. Procedimentos de análise dos dados

Análise de conteúdo refere-se a um conjunto de técnicas de tratamento de informação que pode integrar vários procedimentos de investigação (Vala, 1986, p. 104). Comporta uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado (Guerra, 2006, p. 62) e que revela a sua função característica de redução de informação, segundo determinadas regras, ao serviço da sua compreensão e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular regras de inferência (Guerra, 2006, p. 62). Trata-se de uma técnica para fazer inferências através da identificação sistemática de características específicas de mensagens (Holsti, 1969, cit. por Stemler, 2001, para. 1).

Ainda que as mensagens textuais sejam as mais comumente consideradas, podem igualmente ser alvo de análise de conteúdo outro tipo de dados, tais como desenhos de alunos ou ações registadas em vídeo. Pode, assim, incidir sobre material não estruturado (correspondência, entrevistas abertas, mensagens dos meios de comunicação, etc.), além de técnicas estruturadas como entrevistas (Vala, 1986). Distinguem-se, ainda, dados invocados, ou seja, traços de fenómenos que existem independentemente da ação do investigador, que no nosso caso correspondem aos planos de estudos e aos programas das disciplinas, assim como aos trabalhos finais de curso, de dados suscitados pelo investigador, que no nosso caso correspondem às entrevistas e aos questionários (Van der Maren, 1995, cit. por Esteves, 2006, p. 107) .

Considerando a análise de conteúdo como a desmontagem de um discurso e a produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise (Vala, 1986), a pergunta ou perguntas de partida do investigador e a natureza dos dados com que se lida são elementos essenciais. O autor sumaria as seguintes

condições de produção de uma análise de conteúdo: a) os dados de que dispõe o analista encontram-se já dissociados da fonte e das condições gerais em que foram produzidos; b) o analista coloca os dados num novo contexto que constrói com base nos objetivos e no objeto de pesquisa; c) para proceder a inferências a partir dos dados, o analista recorre a um sistema de conceitos analíticos cuja articulação permite formular as regras da inferência (Vala, 1986). A concretização destas condições genéricas é seguidamente explicitada para o caso concreto da aplicação da análise de conteúdo no nosso estudo.

Para a análise dos planos de estudo, programas das disciplinas e trabalhos finais de curso mobilizou-se uma análise de conteúdo temática, na terminologia de Ghiglione e Matalon (1978, cit. por Esteves, 2006) ou categorial, na perspetiva de Bardin (1994), para a qual o foco é o conteúdo da linguagem enquanto comunicação (Tesch, 1990). Os programas das disciplinas foram, ainda, considerados juntamente com as entrevistas e os questionários para outra análise temática ou categorial, uma vez que sustentam o discurso de distintos atores sobre a investigação na formação e na profissão. Nesta análise, o foco foi colocado na descoberta de regularidades, nomeadamente, na identificação de padrões de conceptualização de fenómenos (Tesch, 1990). Ambas as análises foram enquadradas pelos objetivos e metodologia geral da investigação que apoiou as operações concretizadas.

Para a análise de conteúdo temática ou categorial, seguimo-nos pelas etapas ou operações de uma análise de conteúdo referidas por Esteves (2006) e Vala (1986), assim como à leitura mais intensiva de Bardin (1994) e de Tesch (1990).

A etapa de constituição do corpus de análise foi orientada pelas questões metodológicas e teóricas, como indicado por Vala (1986). As regras de exaustividade, homogeneidade e pertinência (Bardin, 1994) presidiram à constituição do corpus. Em termos de pertinência, surgiram registos sem interesse para o estudo, por não terem relação com os objetivos da investigação, que não foram utilizados na fase de tratamento. Para os planos de estudo, programas das disciplinas e trabalhos finais de curso, optou-se pela leitura integral de todo o material recolhido para a determinação da sua relevância. Nos trabalhos finais de curso, foram principalmente as secções de resultados que não foram consideradas, por não terem relação com o âmbito estudado, balizado pela grelha de registo utilizada que especificava aspetos das instâncias substantiva, metodológica e conceptual. Através da leitura exploratória realizada nas operações de pré-análise, concretizou-se a leitura

flutuante sugerida por Bardin (1994), que nos permitiu deixar-nos “impregnar pela natureza dos discursos recolhidos e pelos sentidos gerais neles contidos” (Esteves, 2006, p. 113).

O processo de categorização, como tarefa de redução da complexidade que potencia a apreensão (Vala, 1986) e de atribuição de significado, foi a operação seguinte através da qual os dados foram classificados e reduzidos, após terem sido considerados como pertinentes. Procedeu-se, assim, a uma transformação dos dados brutos que “por recorte, agregação, enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo” (Bardin, 1994, p. 103).

Em termos de segmentação, ou recorte, no caso dos planos de estudo, as unidades de significação ou de registo surgiam já delimitadas no próprio material analisado, optando-se por unidades formais (Vala, 1986) segundo a informação apresentada, como, por exemplo, a designação da disciplina, ou o seu regime de funcionamento, tendo sido respeitada a sua integridade. Nos programas das disciplinas, nos trabalhos finais de curso e nos questionários e entrevistas, as unidades de registo consideradas foram semanticamente delimitadas (Vala, 1986), mantendo-se a ideia expressa pelo produtor do discurso. Identificou-se cada segmento em termos de tópico abordado. Não foi adotada nenhuma regra quanto à extensão dos segmentos: a delimitação das unidades de registo apenas teve em conta a possibilidade do segmento manter o seu significado fora do contexto original.

A segmentação é um processo de descontextualização, na medida em que se separa porções relevantes de dados do seu contexto de produção e de quem os produziu (Tesch, 1990). Aos diferentes segmentos delimitados foi atribuído um código que permitia identificar a origem da expressão, ou seja, o seu contexto. Considerou-se, assim, cada plano de estudos, cada programa, cada trabalho final de curso e cada questionário ou entrevista como unidade de contexto (Bardin, 1994), não esquecendo que além desse contexto individual/institucional, cada segmento tem um contexto coletivo, que se concretiza no corpus de dados analisado (Marton, 1988). Ao longo do processo analítico, o código foi sendo progressivamente completado através da identificação da classe ou agrupamento a que o segmento foi atribuído, e posteriormente por uma palavra que traduzia o seu significado ou categoria de descrição a que pertence. Cada segmento foi, assim, recontextualizado a um tópico (Tesch, 1990). As várias decisões empreendidas quanto à segmentação e codificação foram reconsideradas ao longo de todo o processo analítico.

A existência de dimensões sobre as quais interessava obter informação não impediu que a

criação das categorias seguisse um procedimento aberto (Esteves, 2006), em que as categorias emergiram do próprio material, num processo indutivo que partiu dos dados para uma classificação passível de lhes ser adequada. Cada unidade de registo foi sendo confrontada com as restantes e com as categorias provisórias, primeiro em termos de tópico focado, depois em termos do conteúdo expresso, procurando-se em ambos os momentos a diferenciação e a semelhança. O critério de categorização mobilizado foi semântico (Bardin, 1994). A categorização manteve-se provisória, considerada instável, até todo o material ter sido analisado e o sistema de categorias revisto e confrontado com o sistema conceptual. Estabeleceu-se, assim, um percurso interativo e iterativo entre o material recolhido e as categorias, presidido por operações de contínua comparação e saturação, que implicou que após leituras e apreciações sucessivas, se considerou a análise terminada quando não se identificou mais informação relevante no corpus de análise.

Para explicitar os critérios de atribuição dos registos seleccionados a uma determinada categoria, as categorias foram sendo definidas, novamente provisoriamente ao longo do processo, através de “um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (Vala, 1986, p. 111), o que exigiu também a delimitação das suas fronteiras. Apenas no final da operação, foi estabelecido o título conceptual de cada categoria. Para tal, foram analisados todas as unidades incluídas em cada categoria, a nível de tópico, identificando-se e sistematizando-se o conteúdo presente nesse agrupamento de registos, confrontado com o termo-chave e indicadores anteriormente indicados e o sistema conceptual do estudo, assim como o seu enquadramento teórico. No estabelecimento das categorias finais, foram tidos em conta os princípios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência em relação ao material analisado e ao estudo, objetividade e fidelidade na categorização dos diferentes segmentos e produtividade (Bardin, 1994).

Tendo em conta os objetivos do estudo, importava apreciar a frequência com que determinadas categorias ocorreram, pelo que se procedeu a uma análise de ocorrências, envolvendo a contabilização de frequências com uma unidade de contagem referida à instituição de formação, nuns casos, e ao programa, noutros. Procedeu-se também à determinação do peso relativo das diversas categorias no conjunto dos dados, analisando as unidades de registo agrupadas nas diferentes categorias.

A validade e fidelidade da análise realizada encontra-se articulada com o restante sistema de

validação do estudo (ponto 6). Apreciou-se a fidelidade intracodificador, classificando-se as mesmas unidades de registo em dois momentos diferentes, nomeadamente com onze meses de intervalo. Não foram encontradas discrepâncias significativas. Em termos de validade intercodificadores, solicitaram-se a dois investigadores com experiência em análise de conteúdo e produção significativa na área da formação de professores para trabalhar o mesmo material. Apreciou-se, assim, a clareza da definição das categorias e a codificação realizada. Os resultados que se apresentam são o produto do acordo entre a investigadora e esses dois juízes.

6. Regulação da qualidade do conhecimento produzido

6.1. Qualidade da investigação e conceito e práticas de validação

O conceito de validade e a sua importância no âmbito da investigação deriva da necessidade de estabelecer confiança nos resultados produzidos: “Without rigor, research is worthless, becomes fiction, and loses its utility” (Morse, Barrett, Mayan, Olson, & Spiers, 2002, p. 14). Reconhecendo os continuados esforços para desenvolver formas e significados de validade que permitam aos investigadores avaliar as várias potenciais fontes de ambiguidade dos seus resultados, Arroz (2005) caracterizou o campo da validade como “um cenário caracterizado por uma multiplicidade de abordagens e uma panóplia de tipologias de critérios gerais de validade, de sustentação duvidosa e de determinação focada numa instância do processo de investigação, em detrimento das restantes” (p. 75), detalhando a metáfora empregue por Mishler (1990) de um nó górdio com muitas pontas soltas. A importância de regular e avaliar a qualidade do estudo – designada como rigor ou confiança – debate-se, pois, com um diagnóstico sobre a questão da validade na investigação em ciências sociais, e em âmbitos mais alargados, onde se destacam críticas: a) à proliferação de conceitos de validade, b) à restrição do problema a uma dimensão técnica, patente nos rigorosos regras e procedimentos propostos, c) perspectivada como controle ou verificação final, d) limitando-se a focar segmentos do processo de investigação (Arroz, 2005; Brinberg & McGrath, 1983; Kvale, 1996; Mishler, 1990; Morse et al., 2002).

Embora não seja possível identificar padrões ou regras infalíveis para a determinação da qualidade de um estudo de natureza qualitativa (Flores, 2003a; Miles & Huberman, 1994), emerge da necessidade de regular as práticas investigativas e de avaliar a qualidade do conhecimento científico produzido, e dos debates em torno das concretizações desse desiderato, uma apreensão

do processo de investigação muito mais rica, compreensiva e sensível às suas vertentes éticas, ideológicas e políticas (Lincoln, 1995).

As questões de validade no âmbito dos estudos qualitativos ou interpretativos são particularmente propensas a “crises de confiança” (Morse et al., 2002, p. 14). Coutinho (2008), com base no trabalho de Morse et al. (2002) sistematiza, de forma simplificada, os acesos debates que no âmbito das ciências sociais se têm verificado, tanto epistemológicos como metodológicos, originando a emergência de inúmeras modalidades de abordagem, tipologias de critérios de validade e padrões de qualidade. Segundo as autoras, podem ser delimitadas três grandes abordagens: a) afirmação da incompatibilidade entre paradigmas, sendo desadequada a consideração de validade e fiabilidade nos estudos qualitativos, b) garantia da especificidade da investigação qualitativa através da criação de critérios de qualidade específicos, destacando-se o contributo de Lincoln e Guba (1985) que desenvolveram um reconhecido conjunto de critérios e delinearam estratégias para os concretizar, e c) procura de uma unificação (Coutinho, 2008) ou ressignificação (Morse et al., 2002) terminológica que valorize a investigação qualitativa através da utilização de conceitos próximos aos da investigação quantitativa – validade e fiabilidade – respeitando, no entanto, a sua especificidade.

Anterior a estas apreciações, encontra-se a associação entre o ideal de validade e a conceção acerca do conhecimento e da verdade. Kvale (1996) e Mishler (1990) argumentam uma perspetiva do conhecimento e da validade como construção social, substituindo um ideal de objetividade, tradicionalmente associado ao conceito de validade, por ideais de problematização, comunicação e funcionalidade/pragmatismo. Importa recordar o enquadramento destes debates num contexto caracterizado pelo reconhecimento da construção social da realidade e pelo questionamento da neutralidade metodológica, que vieram reabrir o problema dos critérios de qualidade num horizonte caracterizado pela coexistência de diversas correntes epistemológicas e de diferentes paradigmas e tradições de investigação.

Com base na análise dos constrangimentos e limitações de vários processos e estratégias, e perspetivas, de procura de garantia de qualidade da investigação empreendidos, vários autores têm defendido a deslocação da questão para o conceito e práticas de validação, regulação ou verificação (Arroz, 2005; Brinberg & McGrath, 1985; Kvale, 1996; Mishler, 1990; Morse et al., 2002). Esta tónica reconhece que a validade não pode ser assegurada pela adoção de quaisquer procedimentos

estandardizados, dado que depende dos propósitos, das circunstâncias, das características do estudo e, fundamentalmente, dos juízos e interpretações dos investigadores sobre a importância relativa das diferentes ameaças que se enfrentam em cada estudo em concreto, dependendo “these evaluations, irremediably, on the whole range of linguistic practices, social norms and contexts, assumptions and traditions that the rules had been designed to eliminate” (Mishler, 1990, p. 418).

Adotar tal perspectiva e prática permite evitar a) a restrição do problema a uma dimensão técnica, concretizada em rigorosas regras e complicados procedimentos, que acabam por tomar a parte pelo todo, tornando-se rituais investidos, mas sem significado porque desligados do propósito para que deveriam contribuir; b) uma noção de qualidade reservada a um controle ou verificação final, externa ao processo ou como processo de investigação paralelo, refocando os esforços na regulação do processo; e c) a limitação dos esforços a uma focagem em segmentos do processo de investigação, obnubilando que a localização de uma mesma fonte de enviesamento ao longo do processo de investigação coloca diferentes desafios. A validade, em vez de um problema técnico, é assim perspectivada como tendo um profundo significado teórico (Kvale, 1996; Mishler, 1990), operando como incentivo ao discurso e resultando numa obsessão fértil (Lather, 1995, cit. por Kvale, 1996).

O termo chave passa a ser validação, não validade, colocando a ênfase na regulação do leque de atividades através das quais os resultados são construídos e apreciados e enfatizando uma gestão continuada dos mecanismos de controle de enviesamentos (Arroz, 2005) ou tarefas de verificação (Morse et al., 2002). Ao colocar a questão no interior do próprio processo de investigação, sublinham-se as funções de análise, verificação, questionamento e teorização que lhe assistem e que permitem identificar e controlar enviesamentos (Kvale, 1996; Morse et al., 2002). Esta perspectiva alinha-se com o que Kvale (1996) descreve como *craftsmanship* de investigação, destacando o carácter intrínseco da validação relativamente ao processo de investigação.

Um segundo eixo importante desta perspectiva é a comunicação explícita sobre pressupostos, processos e resultados de forma a construir um discurso que estabeleça o estudo como fiável (*trustworthy*, no original) para que possa ser reconhecido por outros investigadores e atores da comunidade (Mishler, 1990). Nesta dimensão, foca-se a validade como discurso social através do qual a confiança é estabelecida e argumentada quer perante outros investigadores quer perante os participantes no estudo e o público em geral.

Um terceiro eixo refere-se à funcionalidade do que é apresentado e argumentado no estudo, em termos de geração de novas ideias, compreensões ou valores. Se Mishler (1990) entende a funcionalidade como existência de confiança nos resultados que se traduz na sua mobilização para outros estudos, Kvale (1996) destaca o acompanhar do conhecimento construído por ações ou capacidade de sustentar ou instigar ações.

6.2. Dispositivo de validação do estudo

Articular estes três eixos, superando o luto pela correspondência ao mundo real exigida pelos ideais assumidos, conduziu à constituição de um esquema conceptual que permitisse situar distintos conceitos de validade no processo de investigação. Procurando arquitetar uma proposta operatória, em consonância com os compromissos assumidos, que permitisse a) regular o trabalho que iríamos desenvolver, b) justificar a argumentação relativa à credibilidade das diversas tomadas de decisão envolvidas, e c) procurar os valores ou ideias generativas (Gergen, 1992, cit. por Kvale, 1996) resultantes do estudo, mobilizámos um conjunto alargado de estratégias, taticamente seleccionadas e organizadas em função de uma grelha analítica construída a partir de um modelo teórico de investigação. Brinberg (1982) e Brinberg e McGrath (1983) apresentaram uma organização e explicação teórica das inter-relações entre componentes do processo de investigação e dos conceitos de validade que Arroz (2005) reconstruiu para o seu estudo sobre concepções epistemológicas de académicos. A opção pelo Validity Network Schema (VNS) impôs-se pelo papel decisivo que representa na conceptualização e problematização funcional das questões relativas à regulação da qualidade da investigação nas ciências sociais, dado que permite a organização de um modelo de regulação estreitamente articulado com o processo de investigação na sua totalidade, constituindo um instrumento relevante ao planeamento e delineação do próprio estudo que garante uma espécie de 'pilotagem' ao longo da sua realização.

A perspectiva apresentada no VNS, e a apropriação que dele fez Arroz (2005), serviram-nos de suporte à estruturação do dispositivo de validação mobilizado neste estudo (Quadros 8, 9 e 10). Assim, as operações de validação foram cruzadas com as instâncias conceptual, metodológica e substantiva ou com as articulações entre estas, dando origem a uma matriz onde são delimitadas intenções de regulação mais específicas, identificadas as estratégias utilizadas para lhes dar resposta e os correspondentes critérios de qualidade perspectivados.

Uma vez que a validação é entendida como um processo integrado no próprio trajeto

investigativo, a descrição das análises empreendidas e dos seus resultados encontra-se disseminada ao longo deste relatório, tendo vários dos procedimentos sido descritos quando se apresentaram os processos de recolha e análise de dados. Em termos globais, as intenções de regulação delimitadas foram dirigidas 1) ao processo de seleção de grelhas conceptuais, de modos de abordagem e de conteúdos de interesse, 2) à análise da coerência entre eles, 3) ao controlo ou deteção de diversas fontes de enviesamento relacionadas sobretudo com os processos de inferência realizados, 4) à verificação e delimitação dos resultados, e 5) à ponderação da utilidade e das áreas do seu potencial investimento.

Estando a basear o nosso modo de regular o conhecimento produzido no dispositivo arquitetado por Arroz (2005) para um estudo sobre conceções epistemológicas de académicos, logo com semelhanças ao presente trabalho, recorreremos à associação que a autora fez entre as intenções aqui descritas e critérios gerais avançados pelas abordagens tipológicas a validade.

Para a etapa inventiva (Quadro 8), focámos: a) a preocupação com a coerência lógica, a relevância substantiva e a operatividade do sistema conceptual, b) a análise da congruência entre as soluções esboçadas ao nível metodológico e os compromissos epistemológicos assumidos, bem como as intenções conceptuais visadas, e c) a relevância do estudo em função de critérios socioprofissionais respeitantes à sua utilidade para os contextos em causa e à ponderação das áreas de potencial investimento dos resultados.

Quadro 8: Matriz do dispositivo de validação: etapa inventiva do processo de investigação

<p>Instância conceptual</p> <p>Intenção de regulação: 1- promover e apreciar a qualidade do sistema conceptual elaborado</p>	
Estratégias	Critérios de qualidade
1.1- explicitação e análise das características ou propriedades intrínsecas do sistema conceptual elaborado	1.1- ponderação dos seguintes critérios: - coerência lógica ou inexistência de contradições ou de hiatos - relevância substantiva dos conteúdos ou adequabilidade às conceções e representações dos participantes - operatividade ou testabilidade metodológica
1.2- análise crítica da coerência entre o sistema conceptual elaborado e o posicionamento adotado aos níveis epistemológico e conceptual	
1.3. - discussão com a comunidade através da apresentação de comunicações em contextos de investigação de formação de professores (nacional e europeia) e de educação de infância (nacional e europeia)	1.2- congruência entre a intenção de maximizar a compreensibilidade e a distinta ponderação de: - especificação ou diferenciação de detalhes - âmbito ou espectro focal da informação - parcimónia ou economia de conceitos

Instância metodológica	
Intenção de regulação: 2- promover a adequabilidade do itinerário metodológico e do dispositivo técnico aos princípios explicitados	
Estratégias	Critérios de qualidade
2.1- análise crítica da coerência entre o sistema metodológico operacionalizado e os compromissos epistemológicos e conceptuais assumidos	2.1- congruência entre a intenção de maximizar a sensibilidade do sistema metodológico às concepções concretas dos participantes e os desideratos de ordem conceptual e epistemológica que lideram a investigação: <ul style="list-style-type: none">- maximização da compreensibilidade dos fenómenos- elevada relevância substantiva dos conteúdos- possibilidade de diferenciação de detalhes
2.2- explicitação e análise das características do sistema metodológico e das propriedades do dispositivo técnico mobilizado	
2.3- discussão com a comunidade através da apresentação de comunicações em contextos de investigação de formação de professores (nacional e europeia) e de educação de infância (nacional e europeia)	2.2- ponderação das potencialidades e limitações do sistema metodológico em função da: <ul style="list-style-type: none">- sensibilidade aos contextos e fenómenos concretos- precisão da informação relativamente aos modos de recolha- generalização relativamente a outros grupos, para além daqueles a que a informação respeita

Instância substantiva	
Intenção de regulação: 3- apreciar a utilidade do estudo, o seu eventual impacto na formação de professores, nas instituições e nos participantes e as áreas de potencial investimento dos resultados	
Estratégias	Critérios de qualidade
3.1- análise crítica da relevância do estudo, com particular destaque para a formação de professores	3- ponderação de custos e mais valias relativos aos participantes, às instituições em causa e ao estudo das concepções e práticas sobre investigação e profissão docente e formação, em geral
3.2- projecção do impacto e condicionalismos relativos às características dos participantes e à natureza das concepções a apreender	

Dos vários critérios que a autora associou a desideratos semelhantes do seu dispositivo de validação, destacamos: a validade teórica de Van der Maren (1987, cit. por Lessard-Hébert et al., 1994), as validades da tradução teórica e interproposicional de Bru (2001), a 'posicionalidade' de Lincoln (1995), especificamente as questões relativas à instância substantiva ligam-se à utilização, aplicação, validade pragmática ou orientação para a ação de que falam Miles e Huberman (1994) e à relevância e importância do tópico de Altheide e Johnson (1994).

Na etapa executiva (Quadro 9), distinguem-se os principais focos da validação em termos de relação entre instâncias. No âmbito da articulação entre as instâncias conceptual e substantiva, abordam-se as questões de validação que visaram, em termos gerais, analisar a correspondência entre o sistema conceptual delimitado e a sua transformação em conteúdos que, não desvirtuando os construtos de que provêm, fossem significativos para os participantes. Em causa esteve avaliar, simultaneamente, a relevância (Messick, 1980, cit. por Messick, 1995) das questões e categorias de

análise e a sua representatividade (Messick, 1980, cit. por Messick, 1995) aferidas por vários critérios lógicos, relativos à coerência ou congruência das relações entre elementos das duas instâncias, e estimados em função de análises qualitativas e do estabelecimento de consensos ou de compromissos acordados no intercâmbio com colaboradores (outros investigadores e respondentes com características equivalentes aos do estudo principal).

No âmbito da articulação entre as instâncias substantiva e metodológica: as questões de validação nesta fase procuraram apreciar a adequabilidade e sensibilidade reveladas pelas estratégias e instrumentos de produção de dados na apreensão das concepções e representações dos participantes, incluindo aspetos relativos à compreensão dos conteúdos, formatos e tarefas solicitadas e ao controlo e/ou minimização de potenciais enviesamentos na informação recolhida.

Quadro 9: Matriz do dispositivo de validação: etapa executiva do processo de investigação

Instâncias conceptual-substantiva	
Intenção de regulação: 1.1- promover e analisar a relevância das questões	
Estratégias	Critérios de qualidade
1.1.1- construção de tabela que faz corresponder objetivos específicos a cada questão ou indicador de análise	1.1.1 e 1.1.2- congruência interna ou grau de correspondência entre a questão ou o indicador de análise e a componente, posição ou categoria correspondentes, aferida pela coerência lógica (1.1.1 e 1.1.2), por acordos intersubjetivos entre juízes/colaboradores e pela pertinência das suas críticas (1.1.3) 1.1.3- equivalência ou grau de concordância entre a 1.ª e a 2.ª cotações, aferida por acordos intersubjetivos
1.1.2- realização de estudo exploratório para construção e aferição do grau em que as questões e os indicadores de análise permitem aceder à informação desejada	
1.1.3- análise qualitativa e cálculo de % de concordância interjuízes da peritagem efetuada ao sistema conceptual e sua operacionalização em questões e indicadores de análise e problematização, com colaboradores, do conjunto de categorias de descrição delimitado	

Instâncias conceptual-substantiva	
Intenção de regulação: 1.2- promover a representatividade das questões e indicadores de análise (saturação do universo previsível de alternativas)	
Estratégias	Critérios de qualidade
1.2.1- análise qualitativa e cálculo da percentagem de concordância entre duas cotações independentes, realizadas no intervalo de seis meses, a uma amostra das unidades de significação com eventuais reformulações do sistema ou dos critérios de cotação	1.2.1- equivalência ou grau de concordância das categorias às unidades de significação (programas, questionários, entrevistas e monografias), aferida por índice de concordância entre cotações
	1.2.2- exaustividade do sistema conceptual ou grau de cobertura do universo de concepções e representações dos sujeitos, de alternativas de organização da formação e de dimensões analisadas nas monografias, aferida pela interpretação da sua % de ocorrência

Instâncias substantiva-metodológica Intenção de regulação: 2.1-promover a compreensibilidade das questões e itens dos instrumentos de recolha 2.2- detetar problemas de extensão temporal dos questionários	
Estratégias	Critérios de qualidade
2.1.1- realização e análise de entrevistas informais e questionário aberto a colaboradores com características semelhantes a participantes como primeira etapa do processo de construção do questionário	2.1.1- ajustamento dos significantes mobilizados nos questionários ao universo de significados da população em estudo, ao nível: da apreensão dos conteúdos em apreciação, da compreensão dos conteúdos expressos e das tarefas solicitadas nas questões, aferidos por acordos intersubjectivos entre os colaboradores e pela pertinência das críticas e alterações propostas
2.1.2 e 2.2.1- construção do questionário, durante o estudo exploratório, com a colaboração crítica de colaboradores	2.1.2- deteção e correção de problemas de incompreensão, ausência de resposta e/ou de saturação na informação recolhida , identificados pelos colaboradores
2.1.3 e 2.2.2- administração do questionário com o método de reflexão registada a potenciais participantes e especialistas	2.1.3- acessibilidade e clareza das formas linguísticas empregues nos conteúdos e instruções, apreciadas pelos colaboradores
2.1.4 e 2.2.3- realização e análise de entrevistas exploratórias a colaboradores com características semelhantes aos participantes	2.2.1- adequabilidade aos participantes e situação de recolha do tempo e concentração requeridos
Instâncias metodológica-conceitual Intenção de regulação: 3.1- apreciar o ajustamento dos procedimentos inferenciais às questões de investigação 3.2- promover o controle de enviesamentos das interpretações	
Estratégias	Critérios de qualidade
3.1- análise da adequação dos pressupostos analíticos e das propriedades da análise de dados ao tipo de questões e construtos que constituem objeto de estudo	3.1- adequabilidade ou grau de correspondência entre os pressupostos das técnicas de análise da informação e a natureza das questões e construtos que constituem objeto de estudo
3.2- realização das cotações do material analisado apoiada por dois colaboradores, com resolução negociada de eventuais discrepâncias	3.2- controle da qualidade das inferências realizadas
3.3- cálculo da percentagem de concordância entre duas cotações independentes, realizadas no intervalo de seis meses, a uma amostra das unidades de significação	3.3- exaustividade ou grau de saturação interpretativa dos resultados

No âmbito da articulação entre as instâncias metodológica e conceitual: competiu à validação apreciar e promover a adequação das inferências e interpretações aos dados produzidos pelo dispositivo metodológico, sendo focadas diversas questões relativas à deteção e controle de conclusões espúrias e de potenciais enviesamentos respeitantes tanto aos pressupostos analíticos quanto à disciplinação da subjetividade do investigador.

As afinidades entre as intenções de validação explicitadas nesta etapa e os tipos de validade ou credibilidade das abordagens categoriais remetem-nos, agora, para questões relativas à validade

de conceito ou de construto de Messick (1995), à plausibilidade de Altheide e Johnson (1994), à validade do dispositivo de Bru (2001) e à credibilidade, no sentido de coerência estrutural dos resultados, de Lincoln e Guba (1985; Guba & Lincoln, 1994).

Na etapa informativa (Quadro 10), são contemplados no dispositivo de validação propósitos relativos à verificação e delimitação da 'transferibilidade' (Lincoln & Guba, 1985) dos resultados, analisada nos quadros de referência conceituais e vocabulário empregues, assim como na contextualização, procedimentos e técnicas de investigação adotados. A 'transferibilidade' assume-se como mais abrangente e mais restrita do que o da generalização: âmbito mais abrangente por não incidir apenas em questões relativas a critérios de amostragem e de representatividade, âmbito mais restrito por se reconhecer o carácter contextualizado e contingencial da informação produzida. Em termos de validação, procurou-se assegurar a possibilidade de replicação do estudo, nomeadamente em termos de outros níveis de ensino ou com a formação de 2.º ciclo de estudos (mestrado). Investiu-se, ainda, na criação de relevância dos resultados para outros grupos ou contextos similares, no sentido de apoiar a plausibilidade de algum tipo de transferência, bem como proceder à integração dos resultados obtidos no cômputo da investigação realizada no domínio.

Quadro 10: Matriz do dispositivo de validação: etapa informativa do processo de investigação

Instância conceptual	
Intenção de regulação: 1- analisar a 'transferibilidade' ou generalização analítica dos resultados em função dos sistemas conceptual e analítico elaborados	
Estratégias	Crítérios de qualidade
1.1- análise crítica da exaustividade descritiva revelada na comunicação das operações de identificação, especificação e seleção de elementos e relações conceptuais	1.1- comparabilidade ou grau em que a operacionalização dos conceitos e dos procedimentos de análise da informação é suficientemente descrita a ponto de poder ser comparada com as de outros estudos
1.2- ponderação do grau de especificidade terminológica e de imersão no contexto concreto, mobilizados nos sistemas analíticos e teorias “locais” produzidos	1.2- 'traductibilidade' ou grau em que os quadros de referência conceptuais adotados e a linguagem empregue se mostram fáceis de entender e de utilizar por outros investigadores
1.3- discussão com a comunidade através da apresentação de comunicações em contextos de investigação de formação de professores (nacional e europeia) e de educação de infância (nacional e europeia)	
Instância metodológica	
Intenção de regulação: 2- analisar a 'transferibilidade' metodológica dos resultados	
Estratégias	Crítérios de qualidade
2.1- análise crítica da exaustividade descritiva revelada na comunicação das etapas do estudo e dos procedimentos envolvidos	2.1- comparabilidade ou grau em que o sistema metodológico é suficientemente descrito, de modo a poder ser comparado com o de outros estudos

Instância substantiva	
Intenção de regulação: 3- analisar a 'transferibilidade' dos resultados, delimitando as fronteiras substantivas	
Estratégias	Critérios de qualidade
3.1- problematização das condicionantes contextuais dos resultados relativas à situação de investigação, ao estatuto de inserção do investigador nesse contexto e aos procedimentos adotados;	3.1- comparabilidade ou grau em que a contextualização, os procedimentos da investigação e a caracterização dos participantes e dos critérios em função dos quais foram selecionados são suficientemente descritos a ponto de poderem ser comparados com os de outros estudos
3.2- análise dos critérios de amostragem e dos critérios de seleção das instituições de modo a delimitar a generalização dos resultados a contextos afins	3.2- afinidade das características das situações selecionadas ao contexto mais amplo da formação inicial de professores, com deteção de limites associados aos resultados, relativos à seleção dos participantes

Neste sentido, a qualidade é genericamente estimada em função de critérios que respeitam à comparabilidade e à 'tradutibilidade' das descrições (Goetz & LeCompte, 1984). A primeira diz respeito à exaustividade do relato retrospectivo, ou *thick description* (Geertz, 1973), realizado sobre o processo de análise e interpretação; a segunda remete-nos para o grau de compreensibilidade e de possibilidade de utilização que os resultados facilitam a outros investigadores no que se refere, nomeadamente, aos referenciais adotados e aos procedimentos metodológicos mobilizados.

Da consulta das matrizes que compõem o dispositivo de validação, ressalta o recurso a um amplo leque de estratégias de avaliação, controle e promoção da qualidade da investigação. A relevância do dispositivo não se situa, contudo, na diversidade das táticas mobilizadas ou em qualquer inovação relativa aos critérios de qualidade enunciados, mas no modo contingente como, em função da sua organização estrutural e perante as características concretas deste estudo, permitiu refletir e gerir o processo de investigação. À semelhança do que é defendido para a investigação realizada por práticos (Cochran-Smith & Lytle, 2007), enfatizou-se a sistematicidade na seleção das questões e nos modos de as analisar.

Tendo baseado este dispositivo no proposto por Arroz (2005), recordamos as palavras da autora sobre a sua natureza de compromisso específico para os propósitos e as características concretas do estudo. Não se trata, pois, de um modelo abstrato de regulação, passível de generalização, mas sim de um dispositivo cuja 'transferibilidade' (Lincoln & Guba, 1985) foi empreendida do estudo de Arroz (2005) para o presente trabalho, podendo ser projetada para outros empreendimentos.

CAPÍTULO 2
TRADIÇÕES DE INVESTIGAÇÃO SOBRE O ENSINO

1. Tradições de investigação sobre o ensino: didática, pedagogia, currículo e o saber educativo

A complexidade e pluridimensionalidade da educação, enquanto “fenómeno social total” (Marcel-Mauss, cit. por Boavida & Amado, 2006, p. 184), contrasta com o seu carácter quotidiano que cria condições para que se desenvolva um amplo e difuso património de senso comum sobre o educar e sobre a escola, uma vez que todos nos envolvemos em práticas educativas, em âmbito familiar, por exemplo. Nas palavras de Meirieu, “En éducation, tout le monde a son mot à dire” (1993, p. 2). Contudo, apesar de sermos todos partícipes da cultura pedagógica, nem todos (pessoas ou coletivos) temos as mesmas possibilidades para articular essa cultura: ao professor e ao especialista foram acometidas maiores e diferentes responsabilidades, associadas ao conhecimento mais aprofundado, sistematizado e problematizado sobre a educação que deriva do papel específico que se lhes atribui e que lhes é reconhecido socialmente (Gimeno Sacristán, 2003). Se a educação é uma prática partilhada, ao ensino têm sido destinados instituições e mandatos mais restritos e específicos, embora nem definitivos nem incontestados (Nóvoa, 2008).

O reconhecimento de que o ensinar requer, das organizações e dos indivíduos, um trabalho especializado e complexo tem uma longa história. Nesse processo, Hamilton destaca a cisão, no século XVI, entre a atividade de ensinar e a atividade de definir o que (e como) ensinar, anteriormente combinadas na palavra latina *doctrina* e nas práticas de ensino medievais, nas quais “the social practices of teaching and the knowledge transmitted through teaching were synonymous. Formalised medieval teaching, therefore, was merely the faithful representation, organisation and transmission of accumulated and inherited teachings” (1999, p. 139). O autor destaca cinco termos – pedagogia, *syllabus*, currículo, didática e método – que emergem conjuntamente com a estrutura conceptual da escola moderna na Europa que neles assenta (Hamilton, 2002). A sustentação do interesse sobre o ensino opera-se sobre cinco processos distintos, a decorrer nos séculos XVI e XVII, que corporizam esses mesmos conceitos: a) surgimento de uma nova literatura, dirigida sobretudo aos professores, que começa a distinguir-se da literatura tradicional, dedicada à educação de crianças (*upbringing*, no original) (dirigida também aos pais, enfermeiros, governantas e tutores), b) início do mapeamento do mundo dos saberes existentes, dando origem à noção de *syllabus* (definidora do conteúdo da instrução), c)

organização da instrução nos moldes de uma caminhada através do mapa do saber, fazendo emergir a noção de currículo (o curso para a escolaridade moderna), d) generalização de um conjunto de princípios formativos, ou de apresentação, como forma de organizar os saberes, desenvolvendo noções sobrepostas de pedagogia e didática (a organização da formação e da instrução), e e) sistematização destes postulados acerca do conteúdo, curso e organização da escolaridade através da ideia de método (a transmissão da instrução) (Hamilton, 1999).

A distinção entre o saber que se ensina e o saber construído sobre o ensino, que permite saber ensinar, é crucial para entender a profissão docente, pois é na mediação entre o saber e o aprendente que a função do professor se estabelece e justifica (Roldão, 2005a). A relação que se constitui entre saber (ou conteúdo), professor e aprendente tem sido descrita como um triângulo, desde que Herbart introduziu, no século XIX, essa representação esquemática da tríade em causa nos processos de ensino (Kansanen & Meri, 1999). As variações que têm sido propostas relativamente a esse triângulo, desde a designação – didático ou pedagógico – aos elementos que lhe são adicionados – a comunidade, a organização escolar, o currículo – às ênfases distintas nas relações estabelecidas entre os elementos, são reveladoras da evolução e profusão da teorização sobre o ensino.

Empreendemos o esforço de colocar em diálogo as várias linhagens de conceptualização dos saberes escolares e educativos (Correia, 2005), agrupadas sob a égide do currículo, da didática e da pedagogia. Assumimos não só a pertinência do processo de construção destas áreas do saber como objetos de pesquisa histórica, mas também dos seus contornos de reinvenção da teoria e da história do conhecimento relevante para a ação do professor. A influência dos contextos sócio-históricos, das tradições nacionais ou regionais e de quadros de referência diversos reforçam a riqueza e complexidade de perspetivas e possibilidades. A análise realizada revelou que as diferentes tradições discursivas partilham autores, léxicos e bases conceptuais, certamente preocupações e desideratos. No entanto, a sua organização, histórica e racionalmente situada, assim como a carga teórica projetada nos termos (re)criados em cada uma, tornam “almost impossible to translate them because they never cover the same conceptual extension” (Caillot, 2007, p. 125). Não se trata apenas de percursos históricos, semânticos e institucionais de categorias estruturantes do discurso sobre a escolaridade e a educação, mas do legado ou herança teórica que, tal como Oliveira-Formosinho (2007), consideramos urgente considerar na discussão contemporânea, evitando

movimentos pendulares entre alternativas extremadas (Roldão, 2011) que apenas esgotam a complexidade preñhe de saber, de articulações e de reciprocidade.

Ao aprofundar os diferentes significados e relações entre estes termos, empreendemos um esforço de análise de diferentes tradições de investigação sobre ensino e aprendizagem que são fortemente dependentes e imbuídas da cultura em que são interpretadas. Para esta comparação de significados foi, ainda, necessário atravessar várias fronteiras linguísticas, que os próprios conceitos cruzaram, o que acarretou renovadas dificuldades dada quer a especificidade das línguas quer a herança de traduções anteriores. Cultivar o confronto e o cruzamento entre tradições discursivas e investigativas é um empreendimento complexo mas imensamente enriquecedor e problematizador com potencial se não transformador pelo menos reflexivo. Este percurso pela história e demarcações semânticas dos conceitos analisados foi conduzido com o propósito de esclarecer a sua relação com a área da educação de infância e com a perspectiva sobre os professores enquanto construtores e decisores do currículo.

1.1. A tradição germânica da *Didaktik* e o conceito *Bildung*

O termo didática tem duas fortes tradições: a alemã, associada também a alguns países nórdicos, e a francófona, sendo possível encontrar produção investigativa em vários outros países, nomeadamente em Portugal. Incontestável é a sua origem no termo grego *didáskein* e respetivo campo lexical: *didaktikos*, *didaskalia*, *didache*, etc.. Hopmann (2007) traça a forma como, ao longo de vários séculos, o termo e o seu significado foram mobilizados mas destaca, como vários outros autores (Hamilton, 2002; Kansanen, 1999; Westbury, Hopmann, & Riquarts, 2000), a utilização do termo, no século XVII, por Wolfgang Ratke (1571-1635) e por Coménio (1592-1670), que Kansanen apelida de fundadores da *Didaktik*, ou didática alemã, cujo propósito era “develop a general method of teaching compared with the logical method which at that time was thought to be the best way to present the teaching content in order to bring about learning” (1999, p. 22).

Esta sistematização de formas de instrução distingue entre os *curricula*, que designam nesta altura os corpos de conhecimentos, ou ensinamentos, enquanto a instrução ou didática designa a identificação de processos para a transmissão – ou inculcação – eficaz do conhecimento. As preocupações com o método realçam, precisamente, uma tónica no aumento da eficácia associada ao metodizar (Hamilton, 2002). Coménio, por exemplo, refere-se a um método universal de ensinar tudo a todos com bons resultados, solidamente e rapidamente, ou seja, “sem nenhum enfado e sem

nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros” (1985, p. 45).

A didática apoiou a legitimação da escola e a elaboração de lições na Europa Central e do Norte no contexto da reforma luterana, reconstruindo a sua importância perante a estruturação dos sistemas educativos na Áustria, Prússia e Alemanha (Hopmann & Riquarts, 2000). Correndo o risco de injustiçar momentos e atores cruciais na história da didática, acompanhamos Hopmann no destaque que concede à análise da relação entre os planos curriculares decididos pelo Estado prussiano a partir de 1816, definindo o que ensinar e o que não ensinar, e a didática, enquanto forma e meios para planificar o ensino decidindo, com base no que o autor descreve como liberdade pedagógica ou de método, “how to enact which part of the curriculum, where and when” (2007, p. 113). A didática ganha, neste contexto, uma dupla importância. Por um lado, torna-se a ligação entre decisões centrais de planificação do ensino e as práticas locais, constituindo-se como ferramenta interpretativa das linhas de orientação estatais criando espaços de discussão sobre abordagens e ideias distintas sobre como ensinar determinada matéria que incidiam sobre “different concepts of what a certain content was about, and different aims of what students should acquire by dealing with this or that content” (Hopmann, 2007, p. 113). Por outro lado, estas discussões e a criação de espaços de decisão e escolha tornam a didática como núcleo identitário dos professores, antecipando o conhecimento profissional como elemento decisivo para a profissão (Roldão, 2004, 2007a, 2009a), e encontram lugar privilegiado na formação de professores. Esta conceção de didática associada à decisão profissional é resumida por Hopmann quando descreve os bons professores no século XIX: “good teachers know to make their choices and they have Didaktik as a professional tool for doing so and for legitimising these choices within a given curricular frame ” (2007, p. 114).

A este entendimento de didática, na formação de professores e na sua prática profissional, associa-se, do ponto de vista da investigação e teorização, a importância dos dois volumes publicados por Herbart (1776-1841): *Allgemeine Pädagogik/Pedagogia Geral*, em 1806, e *Umriss Pädagogischer Vorlesungen/Esboço de um Curso de Pedagogia*, em 1835. Herbart distinguia três níveis de educação: gestão, disciplina e instrução. A mediação entre aluno e professor, na instrução, é conseguida através do conteúdo, ou seja, a instrução é educação por via dos conteúdos pelo que surge o conceito de instrução educativa que vai ser crucial para o desenvolvimento da tradição

germânica, posteriormente (Hopmann & Riquarts, 2000).

A obra de Herbart foi alvo de apropriação posterior à sua publicação em termos que colocam em fundo o ideário filosófico e edifício pedagógico propostos por Herbart, destacando como figura uma determinada visão da organização da instrução enquanto passos formais que podem ser transpostos para a realização das atividades na sala de aula e, por conseguinte, ser objeto de planeamento, antecipação e avaliação (Hamilton, 1999; Hopmann, 2007; Hopmann & Riquarts, 2000). Neste ressurgimento da perspectiva herbartiana, ao invés do pensamento original, que se subordina preferencialmente ao tema geral da educação, a ênfase foi dada à organização da instrução. A didática de inspiração herbartiana foca, assim, a planificação de lições e a sequência da matéria a ensinar, ou seja, a organização do ensino, resultado do interesse e reinvestimento das suas ideias em contextos distintos da obra original do autor, como afirma Gudem, “the Herbartians changed Herbart’s analytical tools into schematic sequences pre-forming any hour and minute of teaching” (1998, p. 23, cit por Hamilton, 1999, pp. 144-145), determinando, por exemplo, que qualquer lição deve seguir um padrão formal idêntico, ilustrado nos cinco passos formais da preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação. Um contributo reconhecido a este esforço foi o de extrair a didática da teoria educacional geral, tornando-a uma disciplina específica dedicada ao ensino em contextos escolares, distintos de outros contextos educativos, ou seja, num quadro de referência específico: o da escolaridade (Hopmann & Riquarts, 1995, p. 5).

Esta restrição da ideia de didática a uma abordagem rígida ao ensino foi desafiada pelo movimento de reforma e renovação, defendendo uma escola da vida e uma pedagogia centrada na criança. Esta reforma tem paralelo e pontos de contacto com a educação progressista de Dewey (1859-1952) nos Estados Unidos da América, mas com características específicas que Hopmann (2007) descreve como um regresso às raízes, à comunicação autêntica, à natureza, a uma visão da criança como aprendiz natural e ativo na aprendizagem. O autor acautela a atribuição de pendor conservador a este movimento pois não se trata de defender práticas passadas, mas antes galvanizar o que se defendia ser o núcleo da didática enquanto ciência humana, estudo do ensino, recusando a redução do seu âmbito a um conjunto de métodos. Assume-se, em concordância, que a prática e o pensamento sobre o ensino devem sustentar-se na análise da experiência vivida, da consciência da historicidade da prática e da antecipação das condições de vida futuras. Esta constelação de

assunções implica que a criação de um plano de aula exigisse resposta a questões de deliberação, 'porquê?', para além do 'o quê' e do 'como'. Com a relevância do 'porquê', traduzível em questionamento sobre os propósitos da educação, as transformações a provocar nos alunos, a didática passa a constituir-se como uma combinação de deliberação histórica, social e cultural, conjugando-se assim a pequena e a grande didática, a intervenção e perspectiva do artesão e do arquiteto (Hamilton, 2002, p. 145).

Em termos teóricos, emerge uma teoria do ensino e da educação, *Geisteswissenschaftliche Didaktik* ou *Bildungstheoretische Didaktik* (Hopmann & Riquarts, 1995), que não encontra projeção internacional mas se afirma como singular. Esta didática, que se transmuta em vários *modos didáticos* (Hopmann, 2007), caracteriza-se pela sua indissociabilidade do conceito de *Bildung*, e pela consequente diferenciação entre conteúdo e significado, assim como pela relevância concedida à autonomia do ensino. Estas três dimensões, inter-relacionadas, são o que caracteriza e torna distinta a perspectiva germânica da didática, que Hopmann e Riquarts (1995) sugerem se designe por *Didaktik*, evitando quer a dificuldade de tradução quer conotações limitadoras entretanto adquiridas pelo termo em inglês.

Analisando a singularidade ou especificidade desta perspectiva, Seel (1999a) argumenta que *Didaktik* se refere à ciência social ou humana cujo objeto é o apoio (institucionalizado e organizado) à aprendizagem que permite alcançar *Bildung*. Este é um termo complexo de traduzir para qualquer língua, tendo encontrado já várias traduções (insatisfatórias) – formação, educação, erudição, engrandecimento, elevação ao universal. O termo impõe-se a partir da segunda metade do século XVIII, exprimindo, ao mesmo tempo, o elemento definidor, o processo e o resultado da cultura (Suarez, 2005): *Bildung* “as the process in the course of which specific human beings acquire the characteristic human features” (Menck, 2000, p. 112). Trata-se, assim, do processo de formação do ser humano, de “unfolding individuality by learning ” (Hopmann, 2007, p. 115), e da *forma* que se pode assumir quando esse processo de desenvolvimento é realizado em relação com, e através da, agência de elementos do seu contexto, incluindo conhecimento e capacidades, valores, personalidade, autenticidade e humanidade (Nuissl, 1999). Nas raízes do conceito, na sua utilização por Hegel na dialética do Senhor e do Escravo, a consciência escrava liberta-se por um processo de formação: à medida que a consciência trabalha formando as coisas ao seu redor, ela forma-se a si mesma (Suarez, 2005, p. 194). Na sua discussão do conceito, Seel (1999b) enfatiza que todos os seres humanos nascem numa determinada cultura e ambiente cultural, incluindo um sistema social.

A capacidade de adquirir e lidar com objetos culturais é parte crucial do processo de aquisição de *Bildung*. Os três elementos de *Bildung* destacados por Klafki (1995, 1998, cit. por Hudson, 2007) explicitam e reforçam esta ênfase no contexto e propósitos sociais: a) autodeterminação, que implica que cada membro da sociedade seja capacitado para empreender decisões independentes e responsáveis sobre relações individuais e interpretações de natureza interpessoal, vocacional, ética ou religiosa; b) codeterminação, que se refere aos direitos e responsabilidades de cada membro da sociedade de contribuir, juntamente com os restantes membros, para o desenvolvimento cultural, económico, social e político da comunidade; e c) solidariedade, que significa que os direitos individuais de autodeterminação e oportunidades para codeterminação apenas podem ser representados e justificados se associados a ações para ajudar outros. *Bildung* implica, pois, o reconhecimento de direitos iguais mas também apoio ativo àqueles cujas oportunidades de auto e codeterminação são limitados ou não existentes por variadas razões. Berman chama a atenção para como esta abordagem exemplar de *Bildung* “evidencia a diferença do conceito para com a simples universalidade do Esclarecimento (*Aufklärung*); *Bildung* é sempre, e essencialmente, prática” (1984, cit. por Suarez, 2005, p. 194): processo de autoformação e de intervenção no Mundo.

Os processos de ensino e de aprendizagem na escola, segundo esta perspetiva, assumem-se como um emaranhado complexo de interação, aprendizagem social e aquisição de conhecimentos e capacidades, associados a conteúdos (Hudson, 2007, p. 135). A *Didaktik* é considerada analiticamente reflexiva, filosoficamente interpretativa e crítica pela sua ligação ao conceito de *Bildung*, exigindo aos professores que participem nas discussões sobre propósitos e conteúdos educativos, tomando parte também no seu desenvolvimento (Nielsen, 2007), uma vez que segundo esta perspetiva “The purpose of teaching and schooling is neither to transport knowledge from society to a learner, nor a transpositioning of knowledge from science or other domains to the classroom, but rather the use of knowledge as a transformative tool of unfolding the learner’s individuality and sociability” (Hopmann, 2007, p. 115).

Da ligação e referência a *Bildung* decorre a segunda dimensão da *Didaktik* a que nos referimos: diferenciação entre conteúdo e significado. Künzli (2000) indica que o didata não parte da interrogação sobre como é que um aluno aprende ou o que o aluno deveria ser capaz de fazer ou saber; parte da análise de um potencial objeto de aprendizagem em termos de *Bildung*, questionando o que pode e deve significar para o aluno e como os alunos podem, eles próprios, experienciar esse significado. Neste sentido, Klafki desenvolve a ideia de Nohl e de Weniger de que os conteúdos da educação carregam uma dupla relatividade: o valor de qualquer conteúdo só pode ser aquilatado por referência a um aprendente individual e com uma situação humana e histórica específica em mente, considerando o seu passado e uma antecipação do seu futuro

(Hudson, 2007). Esta distinção entre conteúdo e sua *substância educativa* é crucial para a construção da *Didaktik* (Hopmann, 2007). Seguindo os exemplos apresentados pelo autor, o ensino lida com conteúdos tais como a Guerra Mundial, números e operações ou cantar uma canção, mas na perspectiva da *Didaktik*, não se trata de aprender História, ser capaz de contar ou cantar uma canção específica, devendo questionar-se o que podemos aprender sobre a humanidade ao entender o que sucedeu na Guerra Mundial, sobre a quantificação do que nos rodeia através do contar, sobre os nossos sentimentos e formas de estar ao dominar uma canção, não porque estas aprendizagens sejam inerentes aos conteúdos referidos, mas porque o significado destas experiências de aprendizagem emerge do próprio processo de ensino com base no encontro de um indivíduo singular com um determinado conteúdo.

A relação entre conteúdo e significado não deve ser confundida com uma distinção entre factos e crenças, ou entre objetos e interpretações: não existem, nesta perspectiva, objetos de ensino como *factum brutum*, apenas se constituindo no encontro entre professor, aluno e conteúdo, pelo que “Any given matter (Inhalt) can represent many different meanings (Gehalt), and any given meaning (Gehalt) can be opened up by many different matters (Inhalt). But there is no matter without meaning, and no meaning without matter” (Hopmann, 2007, p. 116). O significado resulta do encontro entre aluno e conteúdo, com base nas decisões do professor, emergindo de forma situada quando um aluno específico interage com um conteúdo específico. Mas é reconhecida uma margem significativa de inesperado no resultado, não de domínio sobre o conteúdo, mas de *Bildung*, dado que “It depends on what remains after the hurly burly of teaching is done, the battle of minds is lost or won, and the student comes to terms with his or her own world” (Hopmann, 2007, p. 117). Os conteúdos previstos no currículo nacional são a matéria usada para instigar o processo, mas a importância é colocada no processo singular de *Bildung* desenvolvido com base nesses conteúdos.

Ao ensino compete “open up a world for the student, thus opening the student for the world (Klafki, 1959, 2000a, [1958] 2000b)” (Hopmann, 2007, p. 114), ou seja, fornecer categorias, linguagens, ferramentas, conceitos que são o legado da humanidade, que deve ser apropriado e desenvolvido, mas também propiciar o desenvolvimento de uma individualidade única. Reid (1998, cit. por Hudson, 2007, p. 137) distingue a tradição anglo-saxónica de um mundo sociocultural, com uma estrutura objetiva que pode ser apresentado aos alunos e aprendido, da tradição da *Didaktik* que subjetifica o social e o cultural considerando que os alunos devem encontrar o seu próprio percurso com base no que existe para ser aprendido. O ensino não pode, em consonância, ser entendido como preparação técnica, mas antes como uma questão interpretativa.

Hudson (2007, p. 137) recupera as questões que Klafki sugere rejam o pensamento do professor quando prepara uma aula sobre um determinado conteúdo:

1. What wider or general sense or reality do these contents exemplify and open up for the learner? What basic phenomenon or fundamental principle, what law, criterion, problem, method, technique or attitude can be grasped by dealing with this content as an ‘example’?
2. What significance does the content in question or the experience, knowledge, ability or skill to be acquired through this topic already possess in the minds of the children in my class? What significance should it have from a pedagogical point of view?
3. What constitutes the topic’s significance for the children’s future?
4. How is the content structured (which has been placed into a specifically pedagogical perspective by questions 1, 2 and 3)?
5. What are the special cases, phenomena, situations, experiments, persons, elements of aesthetic experience, and so forth, in terms of which the structure of the content in question can become interesting, stimulating, approachable, conceivable, or vivid for children of the stage of development of this class?

Neste enquadramento, a terceira dimensão de especificidade da *Didaktik* ganha relevância: a autonomia do ensino é condição para a reflexão sobre o conteúdo ser o caminho para as decisões sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Considerando que não existe relação ontológica entre conteúdo e significado, pois este “emerges whenever we meet, and meet something, in teaching as in life, and it can change again and again, even a long time after the original meeting took place” (Hopmann, 2007, p. 117), os padrões entre ações de ensinar e resultados de aprendizagem (entendida em sentido lato, não restrita a conhecimentos) são prováveis mas não definitivos¹. Esta perspetiva exige, pois, não só autonomia para o professor, mas o reconhecimento da mesma para os alunos não como prerrogativa a ser conquistada, mas como condição de partida, irrevogável. Se se pudesse prever todo o resultado, afirma o autor, não haveria necessidade de existir didática. A complexidade das relações envolvidas numa situação específica tornam igualmente improvável a possibilidade de definir universalmente, ou com base em regras técnicas, a organização do ensino: a deliberação do professor é essencial (Hudson, 2007).

¹ Hopmann (2007) argumenta como a ideia de testes de avaliação a nível internacional se opõem a esta perspetiva, uma vez que “testing requires specific combinations of matter and meaning as being universally valid (p. 121) (...) at least within the context of schooling” (p. 118), o que o autor contesta: “The notion of Bildung, as developed in a Didaktik perspective, sees Bildung as an individual outcome, not as a programme for education. It depends on keeping the difference of matter and meaning alive and allowed” (p. 118).

Preparar uma aula torna-se num processo fundamentado de gizar oportunidades para que os alunos tenham encontros significativos com conteúdos particulares de educação, podendo construir significado. Klafki enfatiza, assim, o carácter provisório, de rascunho, da preparação do ensino, exigindo abertura por parte dos professores a novas situações, linhas de ação, dificuldades, que surjam em situação: “this openness of mind is a key criterion of the teacher’s pedagogical skill” (1995, 200, cit. por Hudson, 2007, p. 138). A procura do método adequado à criação dos encontros não é o aspeto essencial, sendo derivado e dependente da análise do conteúdo em termos de o quê e para que sentido(s). Hudson encontra paralelismo com a perspetiva de Shulman na sua defesa de que os professores não se preocupam apenas com o como, mas também com o quê e o para quê: “In both Klafki’s and Shulman’s perspectives, the teacher is seen to be in command not only of procedure but also of content and rationale, and to be capable of explaining why something has to be done” (2007, p. 138). Também Seel (1999b) recorda o contributo de Shulman na sua crítica a uma teoria de instrução relativa à preparação de aulas, demasiado limitada como base científica para a prática profissional dos professores. Recorde-se que a crítica de L. Shulman focava precisamente a negligência ao conteúdo na investigação em educação realizada destacando também, entre outras dimensões, “the accomplishments of purposes not readily assessed on standardized tests” (1987, p. 6), uma perspetiva bastante próxima da *Didaktik*.

A autonomia de professores e alunos e as anteriores duas dimensões – ligação a *Bildung* e independência de conteúdo e significado – sugerem a Hopmann o conceito de ensino contido ou refreado (*restrained teaching*, no original), que reconhecendo a impossibilidade de prescrição, sustém a sua ação de ensinar para criar espaço para o crescimento individual (mas não solitário) do aluno (Hopmann, 2007). Ollin (2009) destaca como tradicionalmente se olham para as ações e respostas do professor quando se analisa o ensino, e menos para os silêncios, as pausas, a subtilidade, desvalorizando a perspetiva de reduzir o ensino à mínima intervenção necessária para inspirar e promover a aprendizagem e crescimento do aluno, confiando na sua autonomia e atividade. “Didaktik is the necessarily restrained effort to make certain substantive outcomes possible, while knowing that it can always turn out completely differently from what was intended” (Hopmann, 2007, p. 117).

1.2. A tradição francófona das *didactiques* e da transposição didática

A entrada do termo didática em França, analisada por Sarremejane (2001), permite distinguir

duas possibilidades semânticas presentes no início do século XX: a primeira, que o autor classifica de extranacional, é equivalente a método e surge utilizada habitualmente sob a forma de substantivo; a segunda, uma conceção nacional, remete para um saber-fazer profissional, assumindo uma conotação negativa mobilizada sob a forma de adjetivo que descreve a mecanização das ações do professor, por oposição ao desenvolvimento da arte de ensinar. O primeiro significado surge da divulgação de autores de expressão germânica, cujos trabalhos se inscrevem na perspetiva da *Didaktik*, mas não obtém reconhecimento nem divulgação significativa, como o autor demonstra revelando a preferência por termos como pedagogia prática, metodologia especial, técnica pedagógica, e a ausência da didática dos dicionários de pedagogia e instrução. As *didactiques* que vão afirmar-se em França como abordagem científica ao ensino não partilham, contudo, a origem com a *Didaktik*, sendo largamente independentes na sua construção (Kansanen, 2009).

Caillot (2007) começa a história desta área na década de 1960 em França, no contexto da expansão da escolaridade obrigatória para os 16 anos que conduziu à criação de vários grupos de trabalho e de discussão sobre a constituição de currículos relevantes para os novos alunos, com a coordenação de investigadores das áreas disciplinares (principalmente Língua Materna, Matemática e Física e Química). Os pioneiros das *didactiques* eram, assim, especialistas nas disciplinas académicas de referência, assumindo uma visão crítica relativamente à pedagogia cujo discurso era tido como demasiado geral, sem oferecer orientação para o ensino de conteúdos específicos (Allal, 2011). Com diferenças de abordagem e de relação com o sistema de ensino, as três *didactiques* têm em comum: a) uma maior ênfase na investigação¹ do que na formação de professores e b) independência relativamente aos departamentos de educação das universidades em que são desenvolvidas, o que Caillot (2007) explica pela proximidade desses departamentos a filosofias e ideologias que negam a importância do conteúdo e do conhecimento escolar, mas que também implica que o desenvolvimento teórico e investigativo fosse feito sem formação nem participação de saberes da área da educação.

Chevallard (2007a), protagonista desta área desde o seu início no âmbito da Matemática, assume a rutura com duas perspetivas existentes, na forma de dois argumentos para estruturar um

¹A predominância da investigação sobre a formação permitiu que em poucos anos surgissem doutoramentos na área da didática (sempre em didáticas específicas) e periódicos com produção regular, especificamente dedicados às didáticas (Caillot, 2007).

novo campo do saber: em primeiro lugar, a desvalorização dos saberes disponíveis na altura da área da psicologia (principalmente Piaget) por a considerarem apenas parcialmente relevante para abordar as questões sobre o ensino e a aprendizagem, em particular o seu foco nas estruturas mentais dos alunos, desvalorizando dimensões relativas ao ambiente/contexto, nomeadamente, o conhecimento e o professor cuja presença transforma o conhecimento em conteúdo de ensino e a criança em aluno; o segundo argumento refere-se à importância do conhecimento, opondo-se ao “tepid creed of pedagogy in so far as it turned knowledge into a ‘false protagonist’ of the play. Much to the contrary, we considered knowledge to be the main character and the true hero of the plot” (pp. 131-132). Ambos os argumentos destacam o papel de mediação: quer do professor, entre saber e aluno, quer da transposição didática, entre conhecimento e escola.

As *didactiques* são tidas como empíricas mas com dimensão de teorização, criando conceitos para explicar situações e fenómenos didáticos. Caillot (2007) valoriza a possibilidade de falsificação das teorias didáticas, por oposição às teorias pedagógicas. As investigações realizadas, centradas no ensino de cada uma das áreas científicas, permitiram o desenvolvimento de um conjunto de conceitos coerente e integrado. De entre esses conceitos, Allal (2011) destaca: a) o sistema didático definido como relação triádica entre professor, aluno e conhecimento, b) o conceito de transposição didática do conhecimento e c) a contextualização do conhecimento em situações de sala de aula, assim como d) o contrato didático definido como um conjunto de expectativas mútuas e largamente implícitas entre professor e alunos no que respeita a um objeto de conhecimento. A elaboração teórica das *didactiques* é perspectivada como respeitando a especificidade de cada didática, ainda que com polinizações entre as várias didáticas. Por exemplo, os conceitos destacados por Allal de transposição didática e de contrato didático foram propostos no âmbito da didática da matemática mas são conhecidos e mobilizados na teoria didática, independentemente da área específica. O reconhecimento do saber didático produzido surge com a criação dos Instituts Universitaire de Formation des Maîtres, na década de 1990, que acolhem os resultados das investigações quer institucionalmente, com a contratação de académicos da área e criação de disciplinas de formação, quer discursivamente, através da utilização dos conceitos para a análise e preparação das práticas (Caillot, 2007).

Em comum às várias didáticas, sendo aliás um dos seus pontos de partida, encontramos a especificidade do olhar sobre a questão do conhecimento que se situa na forma de o conceber: não

como um dado adquirido, mas como algo que vai ser explicado, ensinado, e que, portanto, desempenha um papel importante nos fenómenos do ensino e da aprendizagem, não sendo inócuo nem neutro. Um conceito crucial para entender esta posição é o de transposição didática.

Verret introduziu o conceito em 1975, num contexto de investigação sociológica, enquanto Chevallard, desde a década de 1980, o desenvolveu e estabeleceu no contexto da Matemática enquanto “*passage du savoir savant au savoir enseigné*” (Chevallard, 1982, p. 6), tendo-se tornado num dos conceitos chave mais significativos das didáticas francófonas (Perrenoud, 1998, 2001). A transposição didática assume que o ensino de um objeto de conhecimento implica a sua transformação num objeto de ensino, envolvendo operações de corte, simplificação, estilo e/ou codificação dos saberes de referência (Perrenoud, 2001). O processo ocorre em duas instâncias (Chevallard, 1982): a) a transposição externa transforma o *savoir savant* em *savoir a enseigner*, percorrendo o percurso das disciplinas científicas ao currículo formal ou prescrito (Perrenoud, 1998), pelo que se mantém predominantemente exterior ao ensino; e b) a transposição interna produz *savoirs enseignés* através da implementação, pelos professores nas salas de aula ou pelos autores de manuais escolares, das adaptações particulares de ensino, no que Perrenoud designa por currículo real (1998). Chevallard (1998) reconhece que, na maioria das vezes, o processo parte de conhecimento existente que é apropriado, transposto, para o ensino, sendo a criação didática de objetos baseada em conhecimentos de referência; no entanto, o autor identifica igualmente situações em que os conteúdos de ensino são verdadeiras criações didáticas¹ suscitadas pelas necessidades do ensino. Perrenoud (1998, 2001) considera, por sua vez, que a cadeia de transposição didática só termina quando se considera as aprendizagens efetivas dos alunos.

Se a noção original de Verret restringia a ideia de transposição aos saberes, as didáticas das disciplinas, inicialmente, reduziram ainda mais o campo de aplicação da noção de transposição: “à la forme scolaire, alors que Verret se situait dans une perspective historique et anthropologique plus large; aux disciplines, comme champs de savoirs institués dans l'université et par conséquent dans l'école; aux savoirs savants, alors que Verret s'intéressait à tous les savoirs transmissibles” (Perrenoud, 1998, p. 491). Mas as *didactiques*, desenvolvidas por vários núcleos de investigação

¹ Por exemplo: “Entre los muchos ejemplos de ese tipo de creaciones mencionemos el “gran coseno” (Cos) y el “gran seno” (Sen), los números complejos como matrices cuadradas de orden 2, en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria; la noción de operador-máquina, en la enseñanza primaria” (Chevallard, 1998, p. 47). Um outro exemplo apresentado pelo autor, “en el paso de la teoría de conjuntos de los matemáticos a la teoría de conjuntos de la escuela primaria, surgieron diversos objetos por las exigencias de la transposición didáctica: los “diagramas de Venn” constituyen en este sentido un ejemplo sorprendente” (Chevallard, 1998, p. 47).

em simultâneo, vieram a incluir referentes distintos dos saberes. Para além dos *savoirs savants* e dos *savoirs experts*, Hadji (1994) estabelece a dependência da didática a um outro referente: as práticas sociais de referência, recorrendo ao conceito de Martinand. Este autor propôs, ao longo da década de 1980, o conceito de práticas sociotécnicas no contexto das didáticas das ciências experimentais e disciplinas tecnológicas (Martinand, 2003). O conceito realça a relação entre objetivos e conteúdos pedagógicos e situações, tarefas e qualificações de uma determinada prática (Martinand, 1986) que sustenta o processo de escolha de práticas que possam servir de referência legítima e sugestiva para as atividades de educação científica e tecnológica, ou seja, para a didática assumir como referência para construir atividades escolares que, fazendo sentido no contexto escolar, não perdem a relação com as práticas de referência que as justificam (Martinand, 1994). Os três elementos de uma prática social de referência apontados pelo autor são: a) trata-se de uma atividade de transformação de um dado natural ou humano (prática), b) refere-se ao conjunto social e não a papéis individuais (social), e c) sustenta uma relação com as atividades didáticas que não é de identidade, mas apenas de comparação (referência) (Martinand, 1986).

A coexistência entre os dois conceitos, e respetivos referentes, é reconhecida e prezada, quer pela complementaridade, ampliando os referentes (saberes, práticas) para a didática (Perrenoud, 1998), ou seja, as relações entre escola e contexto científico, cultural e económico (Terrise, 2001), quer pelo questionamento mútuo que potencia (Martinand, 2003). Uma terceira ordem de importância prende-se com a necessidade de impedir o autoreferenciamento da escola na constituição das práticas de ensino, desde logo uma das prioridades de Martinand (1994) quando frisa a relação com as práticas de referência como garante do sentido das atividades escolares, reforçada pela vigilância epistemológica proposta por Chevallard (1998).

O conceito de transposição didática implicou reconhecer o conhecimento como fluído e situado, neste caso dependente dos contextos e dos propósitos a estes associados. A transposição da Álgebra para a Álgebra a ensinar, por exemplo, conduz à existência de duas *versões* do mesmo conhecimento, situação que o autor considera ter criado ruturas na ordem institucional do conhecimento (Chevallard, 2007a). O aprofundamento da teorização e as investigações realizadas conduziram Chevallard a assumir uma evolução na forma de conceber esta relação, alargando o conceito de conhecimento, normalmente perspectivado como algo restrito e carecendo de reconhecimento por alguma autoridade epistemológica, ao de praxeologia (2007a). Na definição

deste conceito, são consideradas duas partes: *práxis* e *logos*, que por sua vez apresentam dois componentes cada. *Práxis*, componente prático-técnica, é a união de um tipo de tarefas com uma técnica ou forma de fazer que permite desempenhar tarefas do tipo associado; enquanto *logos*, componente tecnológico-teórica, é a união de um conjunto de noções e argumentos organizados num discurso mais ou menos racional, a tecnologia da técnica, que a justifica, e um conjunto mais abstrato de conceitos e argumentos organizados num discurso mais geral, a teoria da praxiologia que pode justificar a própria tecnologia (Chevallard, 2006a). O autor sublinha o carácter compósito do termo que lhe permite a diversidade de composições internas, logo a alteridade entre seres humanos pela forma como abordam e desempenham tarefas e como sobre elas pensam, ainda que o *equipamento praxiológico* de cada um seja resultado de uma criação coletiva, proveniente de instituições diversas da sociedade (Chevallard, 2006b). O conceito de praxiologia relaciona-se com a perspectiva de conhecimento defendida pelo autor, mas também com percursos e produções da investigação didáctica que alimentaram a teorização sobre a própria área do saber (Allal, 2011).

Esta ampliação do referente da transposição surge associada a um afastamento das didáticas disciplinares, por se conceber que a relação com o conhecimento não é compartimentada, por um lado, e, por outro lado, que não foi a didáctica e a sua produção própria que definiram as fronteiras disciplinares que dividem as didáticas, tendo sido uma reprodução da cartografia (historicamente) instalada das disciplinas escolares, ou seja, de divisões exteriores à própria ciência (Chevallard, 2010).

O autor apresenta três argumentos contra o separatismo entre as didáticas que reproduz, sem interrogar, cortes que são exteriores à ciência que se pretende edificar (Chevallard, 2006a, 2006b, 2007b, 2010) e que aqui expomos. O primeiro argumento refere que a didáctica assume um objeto estranho, alienígena, que não (re)construiu e que pede emprestado a uma ordem institucional que lhe compete explicar e não copiar. A didáctica reproduz objetos da cartografia das disciplinas escolares ao invés de construir objetos em função dos resultados de investigação da própria didáctica. O segundo argumento alerta para o carácter de exceção exigido para a didáctica, distinguindo-a de outras áreas do saber que também incluem diversidade de objetos de estudo, logo de investimentos em termos de processos de produção de conhecimento por parte dos investigadores. Como exemplos, o autor refere que não se pode falar de uma Sociologia, História ou Física *tout court*, tratando-se de abordar objetos de estudo específicos (por exemplo, sociologia

do trabalho, física de partículas, história de arte). Assim, ainda que não se possa investigar didática sem referência a um sistema de conhecimento determinado, o autor defende o reconhecimento da didática e das didáticas, e da relação entre os dois níveis à semelhança da Sociologia, História e Física. O terceiro argumento relaciona-se com os anteriores, obrigando a repensar as divisões de conhecimento que utilizamos. Se a didática se refere a sistemas de conhecimento, a utilização de designações específicas implica a recusa de uma delimitação de todos os sistemas de conhecimento existentes (didática *de tudo*) e aceitação das delimitações conhecidas no mapa das disciplinas escolares (Matemática, Física, etc.) como final de percurso da especificação do sistema de conhecimento referente. A não aceitação desta segunda condição conduziria a uma espiral de especificação que o autor ensaiou: não existindo a didática da matemática, encontraríamos a didática da álgebra, da geometria, da estatística, etc.; recusando a didática da geometria, poderíamos especificar a didática da geometria plana, da geometria no espaço, etc.; desta última poderíamos seguir para a didática dos poliedros, dos corpos redondos, etc.

Chevallard sustenta que, perante uma questão relevante para a vida social, as respostas procuradas não pertencem a áreas de saber específicas, ou seja, “The answer that is being looked for has the structure of a praxeology, or of a fragment of a praxeology, or is a piece of a praxeological complex. Loosely speaking, therefore, the answer is knowledge in the broad sense” (Chevallard, 2007a, p. 132). O autor fala, assim, de didáticas de complexos praxiológicos específicos, não de disciplinas, tais como a didática (das praxiologias) da leitura-escrita, a didática (das praxiologias) das matemáticas no ensino obrigatório, ou a didática (das praxiologias) do desenvolvimento sustentável (Chevallard, 2010).

Esta evolução na teorização de Chevallard e a sua posição relativamente à (in)dependência das *didactiques* das suas disciplinas de referência não é consensual. Caillot (2007), por exemplo, defende a possibilidade de uma didática comparada, mas salvaguardando especificidades derivadas dos saberes disciplinares de referência uma vez o autor considera a ênfase no conteúdo de uma disciplina uma das características definidoras das *didactiques*.

1.3. Os diferentes campos e significados de didática

Não existe um entendimento uniforme e inequívoco do conteúdo, âmbito, metodologia e sistema de didática como integrante da educação como disciplina científica, uma vez que se encontram diferentes escolas, tradições e modelos, em diferentes contextos culturais, teóricos e

históricos. O destaque concedido à *Didaktik* germânica e às *didactiques* francesas não obnubila outros desenvolvimentos da didática, nos países nórdicos, por exemplo. As diferentes tradições intersejam-se e são mutuamente fecundas, revelando no seu desenvolvimento influências diversas representativas da evolução da investigação e da teorização no campo da educação.

Comum às várias alternativas é a possibilidade de se identificarem três níveis como áreas nucleares da didática: a) teórico ou de investigação, em que o termo designa um campo de estudo, b) prático, em que a didática é posta em prática através de campos como ensino, currículo e planificação de ensino e de aprendizagem, e c) discursivo, em que didática representa um quadro de referência para diálogos profissionais entre professores e destes com outros grupos interessados em assuntos relativos à escola (Hopmann & Riquarts, 1995, cit. por Gundem, 2000, p. 237). A designação “tríptico didático” foi avançada por Isabel Alarcão na década de 1990 para designar a tripla dimensão ou a multidimensionalidade da didática: a didática investigativa, que designa a investigação em didática, a didática curricular, que se ensina na formação de professores, e a didática da ação profissional, que se pratica na sala de aula (Alarcão, 2006a). Mais recentemente, a autora delimitou uma quarta dimensão, política, relativa ao papel das políticas educativas na configuração das práticas investigativas, formativas e escolares (Alarcão & Araújo e Sá, 2010). Ambas as propostas reconhecem diferentes esferas que, articulando-se e sobrepondo-se, permitem analiticamente caracterizar a didática como ramo científico do saber, superando visões de arte e de conceito tecnicista ou formalista.

Esta afirmação da didática concretiza-se na existência de instituições que designam o aspeto nuclear das suas atividades como didática, quer na investigação em educação quer na formação de professores. Reflete-se, ainda, num conjunto largo de conceitos, modelos e instrumentos de análise que permitem que “‘Didactics’ may be characterised as having a language of its own, with a vocabulary of its own and a group of ‘native’ speakers, who have a certain kind of professional education and/or a certain field of professional work in common” (Gundem, 2000, p. 237). De forma muito clara e relevante na tradição da *Didaktik*, mas presente de forma mais generalizada nos estudos da didática, encontramos teorização sobre processos de ensino e de aprendizagem, baseada quer em investigação empírica (a base da tradição francófona) quer na herança cultural da experiência de prática, informada por visões filosóficas e sociais dos fenómenos que se articulam no processo de ensino e aprendizagem (Kansanen, 1999). Este mesmo corpo de conhecimentos

pode ser mobilizado para sustentar a ação profissional, enquanto

forma inteligente de agir em situação que deriva da utilização racional de conhecimentos de tipo factual, normativo e interpretativo. O desenvolvimento desta teoria prática, deste saber agir em situação, constitui o conhecimento profissional do professor cuja finalidade é a mediação entre o saber constituído da disciplina e o saber do aluno (Alarcão, 2006a, p. 182).

As diferentes géneses, como teoria da educação e como tradução de conhecimentos de áreas disciplinares específicas, conduzem, no entanto, a uma distinção entre a *Didaktik* e as *didactiques* no que se refere à forma de concetualizar a organização interna do saber didático. Nos países nórdicos e germânicos, as questões sobre propósito e objetivos da escola, assim como referentes à seleção e transmissão dos conteúdos escolares e teorias de ensino e aprendizagem, foram desenvolvidas no âmbito da didática geral (*Allgemeine Didaktik* e *almenn didaktikk*, no original), verificando-se esforços de especificação da didática a níveis de escolaridade, incluindo a educação pré-escolar para a qual encontramos quer livros do tipo manuais quer disciplinas de formação de professores designadas por didática da educação pré-escolar. Existem, igualmente, didáticas ligadas a disciplinas que “gathers all efforts from different disciplines as well as neighbour and part-disciplines of didactics in order to transmit and convey disciplinary organised cultural content” (Gundem, 2000, p. 254).

Para a linhagem das *didactiques*, contudo, a especificidade de cada didática é essencial na sua definição e identidade, pelo que encontramos respostas categóricas como a de Caillot: “would there exist a general didactics that would subsume these different didactiques? The French answer is ‘No!’” (2007, p. 127). Uma das diferenças na abordagem vem da forma como o próprio conteúdo da aprendizagem é olhado. Com o poderoso conceito de *Bildung* a orientar a concetualização, os mundos social e cultural, a herança cultural condensada no currículo, são *subjetificados* no sentido em que os alunos são incentivados a encontrar um caminho de significado sobre o que é para ser aprendido, sendo a compreensão “a complex nexus of interaction, educational experience, social learning, moral development and content-related acquisition of knowledge and abilities” (Hudson & Meyer, 2011, p. 25). Daqui deriva o estatuto provisório da preparação do ensino e a necessidade de abertura por parte dos professores. Esta perspetiva sobre a natureza do trabalho docente atravessa as várias perspetivas e abordagens de didática, sendo um dos seus aspetos partilhados. Os contributos teóricos e empíricos que têm sido produzidos e

apropriados pelas diferentes tradições conduziram a várias outras interfaces de comunicação e colaboração, quer entre tradições didáticas quer com outras abordagens sobre o ensino e a aprendizagem, como o caso do conceito de conhecimento pedagógico de conteúdo de Shulman e o de *Bildungsgehalt* (traduzido para *educational subject matter*) de Klafki (Hudson & Meyer, 2011), que leva os autores a sugerirem uma superação de fragmentações através de diálogo e discussão mútua.

1.4. Contributos anglo-saxónicos: a teoria do currículo e os estudos curriculares

Se podemos considerar que “todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo (...) bem antes da institucionalização do currículo como campo especializado” (T. T. Silva, 2009, p. 21), a forma específica como a teoria curricular aborda as preocupações com a organização da atividade de ensino e os contributos para a sua compreensão são aqui analisados. A utilização específica do termo currículo e o seu percurso semântico na educação escolar radicam em circunstâncias de ordem religiosa, circulação de ideias e trânsito linguístico (Correia, 2005). Ao analisar as origens do currículo, Goodson (2001) destaca as ideias de Calvino, no século XVI, para explicar a associação a estrutura sequenciada ou “disciplina” e a emergência do *design* e da diferenciação curriculares. O currículo correspondeu à identificação, mapeamento e representação dos corpos de saber, tendo um papel significativo na afirmação dos Estados-Nação na Europa (Hamilton, 1999), com as articulações com o desenvolvimento da *Didaktik* como conhecimento do professor que o implementava, anteriormente referidas neste capítulo.

A miríade de definições para currículo é merecedora de análise dentro da própria área dos estudos curriculares. A interpretação de Jackson (1992) é das mais referenciadas, reconhecendo-se o seu argumento de que definir currículo é procurar moldar ou construir a partir da sua definição tradicional de plano de estudos (*course of studies*, no original). McCormick e P. Murphy (2000) recordam que, em termos de análise, três níveis se tornam salientes ao longo dos anos: o currículo especificado ou enunciado, o currículo implementado (*enacted*, no original) e o currículo experienciado.

John Dewey (2002), em 1902 na sua obra *The child and the curriculum*, apresentou uma noção de currículo que incluía a experiência do aprendente que, no seu encontro recursivo e reconstrutivo com o currículo, lhe atribuiria significado. Também Bobbitt (1918) atribuiu importância central à experiência como parte da sua definição, introduzindo outros elementos que

foram considerados relevantes em definições posteriores à publicação do seu livro *The curriculum*, em 1918: a ideia de contexto (dentro ou fora da escola) e de orientação (dirigido ou não-dirigido), sugerindo que o currículo se refere a uma enorme variedade de experiências das quais apenas uma pequena percentagem é supervisionada pela escola. Schwab (1978) socorreu-se da delimitação de quatro 'lugares-comuns' (*commonplaces*, no original) do currículo para o definir: professor, matéria ou conteúdo, contexto e aprendente, defendendo que qualquer afirmação sobre o currículo requer a presença dos quatro elementos cuja interação define o currículo. Apesar da centralidade da interpretação de currículo como sequência ou totalidade de estudos, impressa na sua etimologia (Pacheco, 2007), a ideia de currículo abrange vários níveis e áreas.

Hlebowitsh (1993) critica, não a riqueza de definições e sua discussão, mas o foco enviesado em algumas das definições, esquecendo outras, limitando as várias facetas da teorização sobre a área. Um segundo perigo da pluralidade de definições vem do potencial afastamento relativamente ao trabalho curricular e do fechamento a participantes nesse trabalho, tais como as escolas e os professores, resultando na incapacidade de “expand the continuing conversation’s audience beyond a collection of entrenched and relatively homogenous partisan enclaves” (Breault & Marshall, 2010, p. 180). A análise da história dos estudos curriculares revela como as tradições intelectuais e sociais organizaram o seu desenvolvimento, resultando nalguns desses enclaves, mas também como o próprio “Curriculum embodies particular systems of reason that generate cultural theses about modes of living” (Popkewitz, 2010, p. 182), pelo que entender esta forma específica de conhecimento sobre a educação implica um esforço reforçado de contextualização.

Se sempre foi alvo de atenção nos escritos sobre educação, o currículo enquanto campo especializado de conhecimento educativo remonta ao século XIX, no quadro das mudanças no tecido social e económico, mais especificamente ligado à pressão que a sociedade industrial foi exercendo sobre a necessidade de a escolarização cumprir finalidades explícitas (T. T. Silva, 2009). O currículo foi, pois, experimentado, vivido como uma prática, durante bastante tempo e só depois teorizado, o que conduz a algumas das dificuldades de conceitualização no campo, pela inevitável mistura do plano da história do currículo vivida e do currículo enquanto teorização (M. I. Gaspar & Roldão, 2007). Na sua emergência, Herbart volta a ser convocado como influência, através da divulgação das suas ideias nos Estados Unidos da América em meados do século XIX, nomeadamente no que respeita à seleção e organização dos conteúdos de ensino.

O currículo atinge “foros de cidadania epistemológica” (Ribeiro, 1990, cit. por Pacheco, 2007, p. 22) e reconhecimento como emergente área do conhecimento educativo no século XX, tendo Dewey, Bobbit e Tyler como precursores. Bobbitt é identificado como o “pai” do conceito dado que, influenciado pelas teorias da eficiência social, procurou oferecer à escola um modelo de melhor preparar todos os alunos para a vida (Freitas, 1998). O seu livro *The curriculum* (Bobbitt, 1918), primeiro marco no estabelecimento da área do saber, apresenta o currículo como um processo de racionalização de resultados educativos, especificados e medidos de forma precisa e rigorosa, de acordo com uma metáfora de fábrica, inspirada pela obra de Frederick Winslow Taylor, *Principles of Scientific Management*, influente na dominância de uma concepção industrial mecânica de muitos processos sociais que marcou essa época, também designada por *taylorismo*. No capítulo que mais claramente reconhece essa influência, *Scientific Method in Curriculum-Making*, Bobbitt define o processo de partir das atividades dos adultos, dos seus conhecimentos, capacidades, linguagem e ambições, para definir objetivos, diferenciar percursos e avaliar resultados.

Várias publicações com títulos incluindo a designação *curriculum* surgem nos anos seguintes, clamando-se a necessidade de uma teoria sobre o currículo que acompanhasse o desenvolvimento curricular, termo que ganha consistência a partir da década de 1930 (Schubert, 2010). Ralph Tyler é um autor decisivo no campo, propondo a engenharia curricular orientada para uma racionalidade de eficácia. A sua obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, da década de 1940, constitui um momento histórico na construção do quadro teórico curricular, pelo impulso que concede ao *curriculum development* (Null, 2008). O modelo curricular proposto orientava-se por um conjunto de quatro questões, a responder por administradores escolares e professores: “1) que objetivos deve a escola procurar alcançar?, 2) que experiências educativas devem ser proporcionadas aos alunos para que alcancem os objetivos pretendidos?, 3) como organizar, de modo eficiente, estas experiências educativas?, e 4) como determinar se os objetivos desejados são alcançados?” (Tyler, 1949, cit. por P. Fernandes, 2011, p. 39). Estas questões podem ser correspondidas à divisão entre currículo, ensino e avaliação (T. T. Silva, 2009).

A influência da psicologia da aprendizagem, de matriz *behaviorista* nesta época, e a procura da eficácia e eficiência conduziram à ênfase nas habilidades a desenvolver pelos alunos, expressas em objetivos, para cuja formulação os trabalhos de Benjamin Bloom e colaboradores (1956) e de

Robert Mager (1977) representaram contributos essenciais.

As questões de Tyler foram posteriormente expandidas por Hilda Taba que identificou um processo de desenvolvimento curricular com sete passos: 1) diagnóstico de necessidades, 2) formulação de objetivos, 3) seleção de conteúdo, 4) organização de conteúdo, 5) seleção de experiências de aprendizagem, 6) organização das experiências de aprendizagem, e 7) determinação de formas de avaliação. O processo de desenvolvimento curricular perspectivado por Taba é dedicado a resolver problemas, ideia refletida na linguagem social que utiliza (diagnóstico, por exemplo). Null (2008) considera que, com Taba, a teoria assume um papel predominante na literatura de desenvolvimento curricular dado o foco da autora na unificação de dicotomias presentes no campo do currículo e da educação, tais como: conteúdo vs. processo, interesse dos alunos vs. matéria a ensinar. Outro aspeto relevante na teorização da autora é o foco que coloca na sala de aula e no mundo das escolas como arenas de emergência de objetivos, por oposição a derivá-los de esferas exteriores à escola, mantendo uma visão de currículo como algo em aberto: os objetivos que orientam todo o processo devem ser reexaminados quando as situações ou os problemas se alteram. Assim, para que se possam tomar as melhores decisões, é necessária uma relação intrínseca com a teoria e com a investigação, estabelecendo como condição “it is necessary not only to draw on existing research, but for those who are involved in curriculum development to become researchers also, at least in a sense of acquiring a research orientation in making curriculum decisions and evaluating their results” (Taba, 1962, p. 492, cit. por Null, 2008, p. 478). Refira-se que Taba será destacada por Stenhouse como uma das influências sobre a sua abordagem ao currículo.

Esta orientação curricular dos primeiros anos de teoria sobre desenvolvimento curricular será analisada por Kemmis (1998) enquanto teoria técnica do currículo¹, caracterizada por um discurso científico, uma organização burocrática e uma ação tecnicista. Currículo surge associado a plano de ação pedagógica, centrado nos conteúdos ou nos alunos ou ainda nos objetivos formulados, incluindo definição da educação pretendida (prescrição) e especificação sobre conteúdos do programa e, eventualmente, sobre atividades de ensino, aprendizagem e avaliação (Pacheco, 2007).

A perspetiva de currículo centrada na eficiência e voltada para a economia concorreu, nos

¹Os interesses constitutivos do conhecimento de Habermas, ou seja a distinção entre três formas de interesses que constituem o conhecimento: interesse técnico, prático e emancipatório, foram a base para a categorização de teorias curriculares proposta por Kemmis (1998), empreendimento levado a cabo por vários outros autores (P. Fernandes, 2011; Pacheco, 2007).

Estados Unidos da América, com uma outra mais preocupada com a construção da democracia: a educação progressista de que Dewey é um autor chave e que encontramos na base de muitas teorizações educativas ao longo do século XX. O contributo de Dewey e da educação progressista coloca a ênfase da lógica curricular não nos conteúdos determinados *a priori* mas nas vivências e experiências que os alunos sustentam e que implicam que o currículo seja reconstruído e ganhe significado nas experiências de aprendizagem que os alunos realizam (Dewey, 2002). Na perspetiva de Dewey, a relação entre a criança e o currículo correspondia à relação entre a cultura individual e a cultural social, sugerindo a construção do currículo com base nas ocupações sociais e na utilização efetiva do conhecimento para lidar com problemas do quotidiano, para possibilitar a ponte entre fins individuais e sociais (Paraskeva, 2007). A maior promessa de cientificidade é apontada por T. T. Silva (2009) como uma das razões que levou a que a visão de Bobbitt fosse mais influente na construção do campo de estudos curriculares do que a de Dewey, muito embora a influência deste extravase largamente esta área específica, situando-se no plano de uma teoria da educação. A ascensão da psicologia educacional *behaviorista*, com uma forte vertente de investigação laboratorial na altura, reforçou a caução científica necessária ao movimento da eficiência social. O desenvolvimento curricular afirmou-se, assim, como técnica o mais rigorosa possível de planificar, organizar e avaliar o ensino e o currículo enquanto organizador formal das disciplinas, fornecendo um enquadramento transversal e um alinhamento vertical do percurso escolar ao longo dessas mesmas disciplinas, dando-lhes coerência e sequência (Roldão, 2011).

As teorias tradicionais do currículo, que incluem o modelo tecnocrático e o progressista, surgiram em contraposição ao anterior modelo humanista ou clássico de educação, esgrimindo argumentos de inutilidade e abstração (vs. preparação para a vida laboral) e de distanciamento aos interesses das crianças e jovens (T. T. Silva, 2009). As teorias curriculares seriam, por sua vez, alvo de crítica, a partir dos finais da década de 1960. Associado às críticas da psicologia cognitiva à psicologia *behaviorista*, Schwab inaugura um período de crítica e contestação às teorias desenvolvidas, por se encontrarem afastadas das escolas e da concretização do ensino. Questiona as leis teóricas e a sua aplicação ao campo curricular por se conceber que este não é um terreno meramente técnico, determinado por fatores e variáveis totalmente previsíveis, antes complexo. Schwab, enfatizando a centralidade da decisão curricular, afirma a deliberação do prático como “the discipline concerned with choice and action, in contrast with the theoretic, which is concerned

with knowledge. Its methods lead to defensible decisions, where the methods of the theoretic lead to warranted conclusions, and differ radically from the methods and competences entailed in the theoretic” (Schwab, 1978, p. 287). Familiarizado com o trabalho de Tyler, o autor reconstruiu o processo de desenvolvimento curricular com a linguagem de deliberação mais adequada a uma atividade política e social que exige juízo e ação. Deliberação é um conceito central, radicalmente diferente do de desenvolvimento, por implicar uma decisão sobre a ação para atingir um propósito, ligado ao bem público.

Na sua discussão sobre a necessidade de refundar o desenvolvimento curricular através da articulação entre os quatros campos de experiência que designou por lugares-comum (professor, aluno, matéria e contexto) orientada pelo especialista do currículo (quinto lugar comum), Schwab apresentou uma distinção entre “theoretic inquiry” e “practical inquiry” em termos de resultado, conteúdo e método. Quanto ao primeiro ponto, diferem entre compreensão e a tomada de decisão situada num determinada contexto social e político, envolvendo portanto compreensão como meio para a decisão; em termos de conteúdo, a abordagem teórica foca uma questão ou problema que conduz o estudo, enquanto a abordagem prática responde a preocupações relativas a decisões sobre ação; finalmente, no que se refere ao método, a distinção reside entre a forma como a abordagem teórica deduz de teorias e modelos ou induz a partir de observações e a abordagem prática confia na deliberação (Null, 2011). A deliberação implica delimitar problemas, discutir a sua natureza, recolher dados, considerar alternativas e empreender decisões para a ação. Esta racionalidade prática trouxe à teorização curricular a natureza eminentemente prática e problematizadora do saber curricular, defendendo uma prática renovada, mais comprometida com escolha e ação (Freitas, 1998). O investimento em filosofia e retórica que Schwab trouxe à teoria do currículo encontra-se no extremo oposto da sua origem nas teorias de gestão e eficiência. Kemmis (1998) atribui a esta teoria prática do currículo um discurso humanista, uma organização liberal e uma prática racional. As condições da prática assumem importância, concedendo protagonismo aos professores.

Lawrence Stenhouse reafirmou a necessidade de superação da dicotomia entre as perspetivas de currículo centradas na prescrição e planificação e as que se centram no que acontece na prática (1987b). Através do trabalho desenvolvido no *Schools Council Humanities Project* e no Centre for Applied Research in Education (CARE) da Universidade de East Anglia, Reino Unido, Stenhouse e colaboradores lançaram o que designaram por um ataque à separação entre a teoria e a prática,

concretizando uma visão abrangente, complexa, dinâmica e prática do currículo: não como produto objeto ou como plano a concretizar, mas como um processo. Conceber o currículo como um processo em construção e inacabado implica que na prática se estabeleça, através da investigação, uma ligação entre intenção e realidade, perspectivando-se o professor como intérprete do currículo (Stenhouse, 1987a).

O autor propõe o conceito de professor investigador para descrever um profissional que empreende decisões sobre propósitos, conteúdos e processos de aprendizagem, questionando permanentemente a sua ação e as suas decisões (Stenhouse, 1987b). O currículo deixa de ser entendido como um plano predeterminado, sendo perspectivado como uma proposta, uma hipótese a ser investigada pelo professor-investigador que transforma o conhecimento *oficial* em conhecimento culturalmente relevante e significativo para os alunos. O modelo de processo, que estabeleceu, valoriza o pensamento prático e processual dos professores como forma de obter equilíbrio entre fins e meios, contrariando o predomínio dos objetivos de Tyler, e acentuando o papel do professor como decisor ou gestor curricular (Cho & Trent, 2010). Este modelo de processo fundamenta-se na ideia de que as estruturas do saber que se ensina aos alunos são intrinsecamente problemáticas e discutíveis, logo objeto de indagação. Esta situação implica que o professor seja sempre aprendiz e pesquisador relativamente ao conteúdo que ensina: “Stenhouse sustenta que um professor que adote o papel de especialista, que represente o saber como dotado de autoridade própria e, portanto, para além de qualquer dúvida e questionamento, interpreta mal e deforma o saber” (Elliott, 2003, p. 146).

Stenhouse reconfigurou a noção de investigação curricular por forma a enfatizar benefícios para quem ensina, transformando as salas de aula em locais em que professores e alunos desenvolvem investigação sobre problemas, ampliando as noções de investigação desenvolvida por professores e fortalecendo o conceito de professor-investigador, base para movimentos de professores que desenvolveram as suas ideias em termos internacionais, destacando-se, na Austrália, o trabalho de Stephen Kemmis e Robin McTaggart (Cho & Trent, 2010).

A esta visão centrada nas ações e decisões de professores em situações de ensino específicas, outros autores acrescentam a necessidade de conceber um segundo nível de emancipação: o professor decisor sobre o currículo face a entidades externas (nível micro) precisa, ainda, de considerar fatores externos à sua sala de aula (nível macro), ligados a políticas educativas, sociais e

económicas, ao papel do Estado na educação e à relação desta com o conhecimento (Kemmis, 1988). Vários processos de questionamento e interpelação ao pensamento e estrutura educativos, a nível internacional, acompanham este desiderato. T. T. Silva (2009) destaca os contributos de Paulo Freire, da nova sociologia da educação de Michael Young e dos estudos de Bourdieu e Passeron em França, assim como a obra de Althusser sobre os aparelhos ideológicos do Estado. Mais próximos da teoria curricular, surgem os reconceptualistas, termo cunhado por Pinar, que procuram uma compreensão humanista para ultrapassar os critérios de eficiência que regiam as preocupações dos tradicionalistas, como vão ser designados os teóricos dominantes no período anterior (Freitas, 1998). As críticas provenientes do movimento de reconceptualização focam dois aspetos principais, delimitados pelas perspetivas teóricas e conceptuais que os iluminavam. Por um lado, a crítica da escola e do currículo enquanto territórios e instrumentos de poder e de reprodução cultural e social, sustentada em conceitos marxistas contemporâneos; por outro lado, via fenomenologia e hermenêutica, criticam-se categorias 'naturalizadas', tais como objetivos ou medição, mas que são distantes dos significados e das experiências subjetivas (T. T. Silva, 2009).

O movimento de reconceptualização na teoria curricular norte-americana, particularmente na sua expressão na teoria crítica do currículo, estabelece que as estruturas sociais não são racionais e justas sendo criadas por processos e práticas de distorção da realidade em que o sujeito se encontra imerso, caracterizando-se por procurar superar as oposições das teorias técnica e prática em termos de: a) discurso – de científico vs. humanista a dialético, b) organização social – de burocrática vs. liberal a participação democrática e comunitária, e c) ação – de técnica instrumental vs. racionalista a emancipatória e de preparação para a compreensão dialética e relação dinâmica entre mundo natural e social (Kemmis, 1998).

Revelando as práticas curriculares enquanto construções sociais e históricas, sempre em mutação (Goodson, 2001) e portadoras de múltiplos significados, a teoria crítica do currículo foca política curricular, organização curricular e práticas curriculares dos professores com o mesmo enfoque teorizador, propondo um paradigma de desconstrução explicativa (Roldão, 2011). Assim, enquanto a teoria prática se preocupou em cartografar o papel da educação na sociedade e a teoria técnica em lidar com questões mais restritas sobre o desenvolvimento do currículo, a teoria crítica tratou de conciliar estes dois temas, evitando a deslocação das decisões curriculares para os peritos externos às escolas mas não se restringindo ao trabalho dos professores, antes envolvendo

professores, especialistas, alunos, gestores e demais atores no questionamento crítico da educação, não só em teoria, como também na prática (Kemmis, 1998). Considerando que o compromisso das teorias críticas é mais forte com a capacidade de desenvolver conceitos que permitam compreender o que o currículo faz, do que com fazer o currículo, Null afirma que “none of these critical approaches deals directly with the practice of curriculum development. Because of their critical nature, they do not seek to extend the curriculum development tradition, which they see as irretrievably flawed” (2008, p. 482).

Ao contributo das teorias críticas em termos de desvelar uma perspetiva de educação que inclui conceitos de ideologia e de poder, e que caracterizaram a escola como um local de reprodução social e cultural e de distribuição de conhecimento oficial, podendo desempenhar, no entanto, um papel de resistência através da produção cultural e de conhecimento (Giroux, 2004), as teorias pós-críticas acrescentam uma visão mais ampla das transformações sociais, culturais e económicas, nomeadamente as designadas globalização e sociedade do conhecimento, com implicações no currículo e na educação. Os novos contributos, baseados em formas textuais e discursivas de análise, surgem associados a discussões sobre pós-modernismo e pós-estruturalismo, questionando as grandes narrativas e a visão de um sujeito autónomo e autêntico, partícipe de processos de emancipação (T. T. Silva, 2009). As teorias pós-críticas ampliaram as formas de análise e crítica das relações de poder olhando para relações de género, etnia, cultura, idade e sexualidade, ensinando-nos que “o poder está em toda a parte e é multiforme (mas) as teorias críticas não nos deixam esquecer que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadores do que outras” (T. T. Silva, 2009, p. 147). Esta combinação de enfoques, processos de análise e conceitos teóricos permite-nos entender o currículo como uma questão de saber, identidade e poder: muito para além de conceitos de ensino e eficácia ou de aprendizagem e desenvolvimento, o currículo é um território político e uma construção social (Giroux, 2004; Goodson, 2001; Popkewitz, 2010; T. T. Silva, 2009; Young, 2011). A descentralização do poder que as teorias pós-críticas revelaram, ampliando o mapa do poder a processos de dominação distintos, inclui uma visão do conhecimento não como arma de poder, mas como parte integrante do poder: não há conhecimento fora de processos de significação e esta depende de relações de poder (T. T. Silva, 2009).

No seu trabalho mais recente, no âmbito do realismo social, Young (2006) entra em rutura

com a sua tese da década de 1970 relativamente ao conhecimento como expressando relações de poder. As questões de dominação e poder não estão ausentes desta teorização, mas Young critica veementemente visões sobre a escola que resultem na diluição do que designa por conhecimento poderoso no currículo: quer com roupagens neo-liberais ou sob alçada da sociedade do conhecimento quer de perspectivas de dentro dos estudos curriculares, referindo-se ao seu socioconstrutivismo da década de 1970 mas também às análises pós-críticas com inspiração foucaultiana. Ciente das críticas, que ele próprio proferiu anteriormente, o autor elabora um complexo argumento sobre a necessidade de considerar o conhecimento poderoso como estruturante do currículo: “What is it about certain forms of knowledge that gives power to those who have access to it? Do they explain? Do they predict? Are they more reliable? Do they enable people to move beyond their experience and locate themselves in a wider context?” (Young, 2010a, p. 14). O conceito baseia-se na diferenciação entre o conhecimento apresentado na escola, proveniente das disciplinas científicas, e o conhecimento obtido através da experiência quotidiana. A distinção é baseada em autores como Durkheim, Vygostky, Bernstein e Charlot.

Autores pós-modernos analisam esta proposta como falhando em reconhecer a arbitrariedade da definição do currículo (D. Scott, 2006). Young defende, em linha com o realismo social, que existe um conhecimento que pelo seu valor de uso, quer cognitivo quer social, se distingue e representa vantagens para quem o domina, associando a defesa de um currículo baseado em conhecimento poderoso às questões de igualdade de acesso e equidade na educação e na sociedade. “Access to abstract theoretical knowledge is an issue of distributional justice (...) unless students have access to theoretical knowledge they are denied the necessary means to participate in 'society's conversation'” (Wheelahan, 2010, p. 1).

Citando Charlot quando afirma “A escola é um lugar onde o mundo é tratado como objeto e não como ambiente, lugar de vivência” (2010, p. 93), Young reafirma o papel da escola de apresentar o mundo como objeto de pensamento, permitindo a construção de conhecimento para lá da experiência do aprendente, permitindo o acesso a universos intelectuais constituídos por objetos cujo sentido não decorre de uma relação com o mundo vivenciado. Afirma-se uma especificidade da atividade escolar pois as escolas são “a specialist site for the kind of learning that is rarely possible in homes and communities” (Young, 2011, p. 135), requerendo determinadas relações com o mundo, com os outros, consigo mesmo, com a linguagem, com o tempo, que definem certa

relação com o saber e com a escola (Charlot, 2000). O papel da escola, o desenvolvimento intelectual e moral dos futuros cidadãos, é cumprido através deste conhecimento poderoso, pois “the purpose of educational institutions is not to celebrate, amplify or reproduce people’s experience” (Young, 2006, p. 22). O autor rejeita visões da escola, e do conhecimento, como servindo outros propósitos, tais como preparação para o mercado de trabalho visto como exigindo mobilidade e flexibilidade. A sua rejeição assenta, novamente, na questão do conhecimento.

O autor considera que estabelecer finalidades para o sistema educativo e instrumentalizar o conhecimento para atingir essas finalidades é desrespeitar o seu valor e estrutura interna e transformar as escolas em “agências de entrega de produtos” (Young, 2010b, p. 205). Opondo-se a uma visão dos professores como agentes invisíveis a concretizar um currículo que conduz ao 'bom' sistema educativo, podendo ser travões da inovação e mudança consideradas necessárias pelos políticos e administradores (Westbury, 2000), Young defende o conhecimento profissional dos professores como forma de dar sentido ao currículo. O autor releva a ação do professor e a missão social da escola enquanto intervenção especializada, não substituível pelas ideias defendidas em nome da sociedade do conhecimento, tais como maior personalização do percurso através de escolhas realizadas pelos aprendentes e acreditação de aprendizagens não-formais. Relativamente aos percursos de aprendizagem, o autor distingue envolvimento com o currículo (necessário garantir para que as aprendizagens se realizem) de escolha do currículo. Daqui decorre a importância do saber especializado do professor em termos de seleção e construção de conhecimento a construir na escola – distinto do conhecimento informalmente construído e da ideia de experiência como “hidden cultural resource which, if accredited can compensate for lack of success in school” (Young, 2011, p. 131).

A sua centração na questão do conhecimento inclui também a questão das condições de produção de conhecimento, quer ao nível da investigação quer ao nível das profissões, especificamente dos professores, mas principalmente em termos de aprendizagem e de currículo. As visões neo-liberais trazem consigo a erosão de critérios e responsabilização epistemológicos em detrimento de critérios administrativos e de prestação de contas como controlo. Esta mudança conduz a uma perda de autonomia profissional, regendo-se a ação das escolas e dos professores por indicadores estabelecidos externamente e genericamente, no sentido em que se aplicam a várias áreas de intervenção e se norteiam por princípios económicos de produção de resultados

quantificáveis. Para além da 'desespecialização' dos profissionais, e progressiva regulação externa da sua ação, Young encontra sinais de deterioração do enquadramento do conhecimento e da sua instrumentação (2010b). A identidade dos professores associada à sua relação com as disciplinas científicas que produzem os conteúdos que integram o currículo, assim como o poder estável dessas disciplinas, por oposição a oscilações políticas na definição de resultados de aprendizagem transversais, são argumentos que o autor apresenta neste posicionamento mais recente a favor da manutenção de uma estrutura disciplinar do currículo (Young, 2010c).

Contestada e de alguma forma distinguindo-se das teorias pós-críticas do currículo e da sua matriz pós-modernista, a visão de Young representa uma resposta forte do campo do currículo a recentes propostas sobre como a escola e a educação se devem configurar para responder a um futuro próximo (Redecker et al., 2011) que afirma preocupações de justiça social e que coloca nos professores e no seu conhecimento profissional uma responsabilidade grande em termos de afirmação de intervenção especializada.

O retorno de um dos seus críticos à ideia de desenvolvimento curricular, ao nível do currículo enunciado, não é isolado. Vários autores mantiveram, ao longo das décadas de teoria crítica, produção no âmbito do desenvolvimento e da deliberação curricular, sustentando os processos de decisão e de formação de âmbito curricular. Essa permanência de ação implica reconhecer que as críticas dos reconceptualistas e dos pós-críticos ocorrem em paralelo, idealmente em interação, com a aceitação do desenvolvimento curricular. Null considera este paradoxo equivalente ao que se passa no campo da ciência, também alvo de críticas e de refundações sem que se deixem de produzir resultados de que a sociedade beneficia, pelo que o autor sugere

Understanding curriculum, of course, has its role, but curriculum development should be acknowledged as a powerful contributor to curriculum and teaching. (...) Professors of curriculum will be wise not to toss out curriculum development altogether, but rather to make use of its noteworthy history as we practice deliberation and serve the public good (Null, 2008, p. 488).

1.5. A pedagogia e as pedagogias

Como afirmam Boavida e García del Dujo, “a palavra pedagogia é uma antiga e bela palavra que tem significado muitas coisas” (2007, p. 14): desde as suas raízes na palavra pedagogo, designando a função de conduzir as crianças à escola, desempenhada pelo escravo da antiga Grécia,

à ideia de ciência da educação. A associação a um âmbito de ação junto de crianças pequenas, induzindo-os nas práticas culturais da sociedade, deriva dessa origem da palavra, mas também da sua utilização ao longo de séculos para designar a formação moral e de hábitos na infância, menor em importância do que o ensino e a formação da mente e da vontade (Hamilton, 1999). As variações de significado distribuem-se temporalmente mas também geograficamente, pois trata-se de um termo cujo entendimento varia bastante dentro da Europa (Simon, 1981; Tinning, 2008; Watkins & Mortimore, 1999).

Com Boavida e García del Dujo encontramos uma visão da pedagogia como ciência, fundada com Herbart e Kant, que sendo

arte de educar, a qual, feita de conhecimento, experiência e bom senso, consubstanciou, durante séculos, o modo adequado de ensinar, e o ensino e a educação como processo de inserir socialmente, de preparar para a vida, de ensinar e fazer aprender tudo o que, em cada sociedade, era considerado importante para o jovem (2007, p. 14).

Longe de uma ciência da educação, Hameline (1998) traça a evolução do conceito das suas origens em reflexões sobre propósitos e princípios da educação (Montaigne, Rousseau, etc.) à institucionalização através das escolas normais francesas no final do século XIX como forma de filosofia moral que pretendia elevar e orientar os professores no seu trabalho com crianças. Doutrinas pedagógicas formuladas por Pestalozzi, Decroly, Montessori, Freinet, entre outros, caracterizavam-se por princípios formulados num elevado grau de generalidade e por um foco nos detalhes práticos do método educativo.

No início do século XX, figuras significativas das emergentes ciências sociais tentaram redefinir os fundamentos e orientações da pedagogia. Durkheim, sociólogo, propôs considerar a pedagogia como uma teoria prática situada numa zona intermediária entre arte e ciência, tal como as teorias médicas e políticas. A pedagogia referir-se-ia aos aspetos normativos da prática e uma ciência da educação traria um carácter científico para os estudos sobre os fenómenos educativos (Boavida & Amado, 2006). Claparède argumentou que a pedagogia apenas poderia legitimar-se através da fundamentação científica rigorosa na psicologia. Esta posição, partilhada por muitos investigadores e líderes na educação, inaugurou o desenvolvimento de um novo campo, a psicopedagogia, que se tornou central na formação de professores em países como a Bélgica, França, Québeque e Suíça. Procurando aplicar resultados empíricos da psicologia do

desenvolvimento e da educação, a psicopedagogia manteve um nível geral de discurso prescritivo semelhante ao da pedagogia (Hameline, 1998).

A partir década de 1970, verifica-se um declínio da psicopedagogia em França, devido a dois desenvolvimentos na área da investigação e pensamento sobre educação: o desenvolvimento das ciências da educação como área de investigação autónoma que mobiliza resultados de várias disciplinas (psicologia, sociologia, linguística, economia,...), não podendo ser reduzido à aplicação de nenhuma destas disciplinas (Boavida & Amado, 2006), e a afirmação das didáticas baseadas em disciplinas específicas, analisada em ponto anterior deste capítulo. Ambos os processos implicaram desacreditar a pedagogia e o discurso pedagógico “pour tenter d'y installer un discours calé sur les exigences des sciences humaines, extirpant – bien souvent sans succès, il faut bien le dire – toute dimension émotionnelle et prescriptive, voire même toute dimension philosophique” (Meirieu, 1993, p. 6). Allal (2011) destaca Phillipe Meirieu como um autor francófono de referência que manteve e expandiu o termo pedagogia no seu pensamento sobre educação, defendendo a sua validade e forma de abordar os fenómenos educativos. Quintana Cabanas também argumenta a favor do regresso da pedagogia, com contributos das ciências da educação que apoiam a explicação e a natureza prática daquela, centrada no ato educativo (2005).

Nos países nórdicos, a utilização de pedagogia refere-se a um sinónimo de ciência da educação: ao estudo da educação e do ensino, na Finlândia (Harjanne & Tella, 2007) ou ao conhecimento sistemático (científico) sobre o empreendimento sistemático de ensinar ou desenvolver capacidades e conhecimentos de pessoas ou grupos, na Suécia (Beach, 2011). Também nos Países Baixos a pedagogia surge como ciência da educação, incluindo domínios cognitivo, emocional, social, etc., e abrangendo quer os processos de educação em instituições especializadas quer os processos familiares e não formais (P. Ponte, 2009). O termo designa tanto o nível teórico, que encontra tradução para *pedagogics* em inglês (Null, 2010), como o nível de formação e prática, uma vez que ambos se inter-relacionam, informando-se mutuamente. O desenvolvimento da teorização ocorre em departamentos universitários específicos, associados a ciências sociais, com recurso a contributos de disciplinas como a sociologia, a psicologia, a história e os estudos culturais. O termo reúne o ato de ensinar, assim como a aprendizagem procurada e provocada, e o corpo de conhecimentos, argumentos e evidências que o sustentam e que permitem a decisão, a ação e a justificação em situações de ensino. Também nestas coordenadas, a pedagogia surge

inicialmente associada à filosofia, aliando-se posteriormente à psicologia, para, na década de 1970, abraçar a sociologia, nomeadamente as perspetivas da nova sociologia da educação, incluindo Bourdieu, e a teoria curricular, inspirada pelo sociólogo Basil Bernstein (Arreman, 2008).

A organização da formação de professores na Suécia refletia, até recentemente, o reconhecimento de uma ciência da educação em que o exercício profissional dos docentes se baseava e que sustentava a sua formação, incluindo a realização de investigação. As mudanças verificadas nos últimos cinco anos, concedendo maior peso ao conhecimento de conteúdo e às didáticas a ele associadas, são interpretadas como uma erosão da especificidade e cientificidade do conhecimento dos professores, retirando dimensões de contexto social, organizacional e político à análise das situações de ensino e afastando os professores da produção de conhecimento (Beach, 2011; Carlgren, 2009; Täljedal, 2011). Existe, ainda, ao nível de ensino superior, formação em pedagogia, como área de estudos, que prepara para trabalho social e intervenção com grupos, áreas abrangidas pelo conceito que não se restringe nem a crianças nem ao ensino (Moss & Petrie, 2002).

Largamente inspirado por teóricos holandeses e alemães, com produção teórica entre 1940-1970, nomeadamente Langeveld, Beets, Vermeer, Perquin e Strasser, van Manen (1996) reconstrói uma pedagogia fenomenológica que valoriza a relação entre adulto e criança e a reflexão por parte do educador: “It is in the very nature of the pedagogical relation that the teacher reflectively deals with children, rather than doing so unthinkingly, dogmatically, or prejudicially” (Van Manen, 2008, p. 8). Mais do que princípios de eficiência, a pedagogia fenomenológica assume o professor/educador como motivado pelo cuidar do crescimento e bem-estar da criança a quem mostra o mundo. A pedagogia, nesta interpretação, é um empreendimento moral e ético. A ação inteligente que a reflexão permite é orientada pelo cabeça e pelo coração, nas palavras do autor, recorrendo a sensibilidade e tato pedagógicos que remetem novamente para a centralidade da relação nesta perspetiva: “Tact can refer both to the intersubjective pedagogical relation between teacher and child as well as to the hermeneutic didactical relation between teacher and curriculum content or knowledge” (Van Manen, 2008, p. 17). O conhecimento relacional da criança implica entender a sua experiência do mundo, dos fenómenos, das interações, assim como a sua singularidade como ser humano. A proximidade da perspetiva de *Didaktik* implica, por outro lado, que este destaque dado à relação pedagógica não seja equivalente a um menosprezar do conteúdo da aprendizagem que é tido como igualmente central (Van Manen, 1994).

No Reino Unido, o conceito de pedagogia, tal como o de didática, não é usualmente empregue para referir o conhecimento ou a ação de promover aprendizagem. Simon, na década de 1980, questionava essa situação no título do seu artigo “Why is there no pedagogy in England?” (1981), comparando a tradição multidisciplinar do pensamento e prática pedagógicos na Europa continental, focados na articulação de princípios gerais de ensino e aprendizagem (nos quais incluía a didática), com a abordagem anglo-saxónica que descrevia como instrumental, pragmática e ideologicamente suscetível. A visão de pedagogia a que o autor se referia, como ciência da educação, coerente, sistemática e baseada em investigação, pretendia estabelecer o caminho de superação de orientações ideologicamente fundamentadas.

Esta crítica foi reafirmada já na década de 2000 por Alexander (2004) que clamou por uma perspetiva de pedagogia englobando o ato de ensinar e o seu discurso sustentador, a substância que precede a decisão, opondo-se à visão de que a pedagogia se refere (apenas) à implementação do currículo por retirar o ato de ensinar da esfera de atividade moral com propósito (educação). Esta pedagogia, que articula ação com argumentação, coloca o professor em relação com três áreas: a) a primeira consiste no que vai ser ensinado, a quem e como, constituindo o ensino e incluindo a criança (características, desenvolvimento), a aprendizagem (como pode ser promovida, identificada, avaliada e sustentada), o ensino (planificação, implementação e avaliação), o currículo (várias formas de saber, compreender, fazer, criar, investigar e dar sentido que se espera que as crianças encontrem e como podem ser traduzidas e estruturadas para o ensino), b) a segunda área refere-se ao contexto e às exigências apresentadas ao ensino, que formalizam e legitimam o ensino, incluindo a escola como instituição formal e a política educativa, c) a terceira área localiza temporal, social e culturalmente o ensino, percecionando os contextos mais latos em que escola e política se situam, incluindo a cultura, o indivíduo (*self*, no original), e a história, dando sentido ao ensino pois situam-no em relação a temas como a identidade humana e o propósito social. O autor conclui que “an intelligent pedagogy dictates attention to domains of ideas and values such as these, and to ways of organising and relating them, it also requires that we are aware that such ideas can be, and are, engaged with in different ways” (Alexander, 2004, p. 13).

Na década de 1990, o conceito de pedagogia “exploded and multiplied” (Grossberg, 1997, p. 383), resultando na miríade de referências a pedagogia nos campos da educação, estudos culturais e estudos feministas. Exemplos são a pedagogia do oprimido (Freire, 2003), a pedagogia crítica

(Giroux, 2003; Kincheloe, 2008), a pedagogia cultural (Kincheloe & Steinberg, 1997), entre várias outras referidas, por exemplo por Tinning (2010): feminista, visual, de fronteira, de libertação, a que Hamilton (1999) acrescenta: de dominação, de possibilidade, aborígene, dialógica, do poder, eco-feminista, progressiva, radical. Tal como se verificou no campo dos estudos curriculares, aliás pelos mesmos autores, são constituídas interpretações mais complexas de pedagogia, olhando-a num enquadramento de produção e reprodução de conhecimento (da sociologia do conhecimento), enquanto processo de constituição identitária, em que o papel do poder é essencial e em que intervêm diferentes fontes (Kincheloe & Steinberg, 1997). Para Henry Giroux, por exemplo, a pedagogia relaciona-se com a produção e transmissão de conhecimento, a construção da subjetividade e a aprendizagem de valores e crenças, estando

inextricablemente relacionada con una serie de factores sociales y políticos. Entre los más importantes se cuentan: la racionalidad societal dominante y su efecto sobre el pensamiento y la práctica curriculares; el sistema de actitudes y valores que rigen la forma en que los docentes seleccionan, organizan y evalúan el conocimiento y las relaciones sociales en el aula, y, por último, el modo en que los alumnos perciben sus experiencias en la clase y cómo actúan según esas percepciones (Giroux, 2003, p. 41).

Relevando o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e do conhecimento, esta visão concebe os professores como intelectuais com a capacidade de criar uma democracia radical e nela participar. A pedagogia é uma ferramenta de implementação da democracia, ou seja, é uma forma de política cultural, não tratando apenas de transmissão de conhecimentos. Os professores precisam, assim, de ter em conta

many bodies of knowledge but also the political structure of the school, wider forms of education in the culture – for example, TV, radio, popular music, movies, Internet, youth subcultures, etc., alternative bodies of knowledge produced by marginalized or low-status groups, the ways power operates to construct identities and oppress particular groups, the modus operandi (MO) of the ways social regulation operates, the complex processes of racism, gender bias, class bias, cultural bias, heterosexism, religious intolerance, etc., the cultural experiences of students, diverse teaching styles, the forces that shape the curriculum, the often conflicting purposes of education, and much more (Kincheloe, 2008, pp. 8–9).

Esta perspetiva do conhecimento como arena de contestação e conflito não é estranha à interpretação apresentada por Bernstein (1996) que analisa a pedagogia, enquanto prática e

discurso, como contexto social de reprodução e produção de conhecimento. Aceitar que existem diferentes pedagogias e que estas acarretam diferentes resultados, implica olhar para o professor como decisor, que delibera e empreende escolhas.

Três estudos recentes revelam uma utilização do termo pedagogia no contexto do Reino Unido coerente com esta visão: o *Effective Pre-school and Primary Education Project*¹, a *Cambridge Primary Review*² e a síntese de perto de uma década de estudos do *Teaching and Learning Research Programme (TLRP)*³. O *EPPE Project* assume a definição de Gage de pedagogia como base científica para a arte de ensinar como fundamento para uma visão de aplicação criativa de conhecimento nomotético a situações e problemas particulares, referindo-se ao conjunto de técnicas e estratégias de ensino que provocam aprendizagens na educação de infância, fornecendo oportunidades para a construção de conhecimentos, capacidades, atitudes e disposições, incluindo comportamentos indiretos que proporcionam aprendizagem pela descoberta e a promoção do envolvimento parental (Siraj-Blatchford, 2010). Na *Cambridge Primary Review*, apela-se a uma pedagogia baseada em evidência e princípios, não de prescrição e receitas (Alexander, 2009). Por fim, o TLRP assume, ao usar o termo pedagogia, a existência de princípios (não métodos eficazes nem variáveis a manipular) sobre ensino e aprendizagem que os professores podem adaptar, testar e desenvolver de acordo com os requisitos dos seus contextos, criando novo conhecimento e princípios que podem contribuir para a discussão do conhecimento de base, contrariando uma visão de aplicação de práticas prescritas e subteorizadas (James & Pollard, 2011). Podemos concluir que, neste contexto, o conceito encontra, atualmente, um uso como afirmação de conhecimento especializado sobre o ensino (mais do que sobre educação), promotor da profissionalidade dos professores e de uma visão da sua ação como cientificamente sustentada.

A perspetiva de pedagogia como ciência da educação, englobando prática e conhecimento sobre a prática, tradição e investigação, coexiste com versões mais restritas do termo. Por um lado, encontramos-lo como forma de designar abordagens específicas de ensino, da qual damos como exemplo a pedagogia do teatro, integrando arte e educação e recorrendo a perspetivas de Paulo Freire e de Augusto Boal (Zoubir-Shaw, 2012), para desenvolver a linguagem e a consciência social, sendo utilizada em contextos de ensino das línguas enquanto “approach which sees language

¹Mais informação sobre o projeto: <http://eppe.ioe.ac.uk/index.htm>

²Mais informação sobre a revisão: <http://www.primaryreview.org.uk/>

³Mais informação sobre o programa (descontinuado em 2009): <http://www.tlrp.org/>

embedded in its social and cultural context promotes “a full sensory, physical and emotional appreciation of the language” (Jensen & Hermer 1998: 178f) and by doing so, produces more lasting results than an approach in which language is seen as a single entity ” (Blöchl, 2012, p. 39).

Por outro lado, algumas áreas do saber têm preferido o termo pedagogia para designar o que noutras áreas, ou noutros países, se tem designado por didática. Um exemplo com grande desenvolvimento atualmente é a pedagogia do desporto (*sport pedagogy*), que no contexto anglo-saxónico tem assistido a uma afirmação bastante significativa, e se apresenta como o estudo do complexo espaço em que o desporto e a educação se encontram na prática, sendo uma subdisciplina das ciências do desporto com três dimensões, que se tornam mais complexas quando interagem mutuamente em cada encontro pedagógico: a) conhecimento em contexto, b) aprendentes e aprendizagem, e c) professores e ensino (Armour, 2011). Trata-se de um empreendimento multidisciplinar, com raízes teóricas na teoria da educação, sociologia, psicologia, história, filosofia e ciências sociais em geral, assumindo ainda que, no desempenho profissional, um professor terá de mobilizar conhecimento de várias outras áreas do saber, tais como biomecânica, fisiologia, desporto e artes. Para esta área em afirmação, o desporto surge tanto como campo de conteúdo específico (aprender *sobre* e *no* desporto) como veículo para aprendizagem de conhecimentos, capacidades e atributos mais amplos (aprender *através* do desporto). Os autores clarificam que, quer se trate da dimensão de prática profissional quer se trate da dimensão de investigação, em causa estão todas as dimensões educativas do domínio do movimento, tendo como objeto principal a prática pedagógica, o ensino do desporto, e não o desporto em si mesmo (Tinning, 2010).

A distinção entre uma pedagogia prática que enfatiza o enquadramento humanista em que a tradição que a enforma se inscreve, e uma pedagogia estudo do ensino e da aprendizagem enquanto ciência empírica, tem sido esbatida pelos mais recentes usos e reconstruções do conceito, embora mantenham a sua impressão nas interpretações da palavra. Trata-se, contudo, de um termo do qual se desprende propósito de mediação de aprendizagem, conhecimento, cultura e identidade (Alexander, 2008) e o requisito de crenças e ideais como enquadramento e caminho para a ação (Breault, 2010).

1.6. Limites, territórios e relações das tradições apresentadas

Olhar diferentes áreas de saber que se debruçam sobre a ação de ensinar e o conhecimento que lhe subjaz permite-nos elencar a riqueza de conceitos e a complexidade de análise e teorização

que ao longo dos tempos têm sido constituídos e mobilizados. A diversidade identificada é vista também ela por prismas distintos: Pimenta (2003) considera que o ensino é um fenómeno cuja compreensão requer múltiplos olhares, a partir de vários campos de conhecimento, enquanto Macedo (2003) realça que são as relações de poder predominantes em cada um desses campos que os definem e, portanto, são os próprios campos que estabelecem as diferenças epistemológicas que parecem defini-los e distingui-los. As três grandes abordagens referidas neste capítulo têm limites e territórios próprios sendo estes delimitados pelos aspetos do fenómeno que selecionam, em momentos específicos, para análise com base nos capitais sociais e culturais que constituem o campo intelectual que assim é balizado e legitimado. Mas as relações que mantêm entre si e com o fenómeno que estudam e seus contextos são igualmente parte importante da sua legitimação e definição.

Perspetivar a relação entre as tradições historicamente e com enfoques geográficos mais precisos permitiria delimitar lutas de poder entre as tradições, que são parte da relação substantiada. A implementação das didáticas francesas contra a instituída pedagogia perfila-se como exemplo dessa afirmação por crítica ao estabelecido. Refira-se que, recentemente, a tradição germânica de investigação em educação se viu criticada por investigadores que, assumindo-se como “empíricos”, pretendiam afastamento de estruturas e culturas investigativas implementadas que denominaram por “pouco científicas”, levando a uma cisão na Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Associação Alemã de Investigação em Educação) e posterior criação da Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (Associação de Investigação Empírica em Educação). A constituição de novas abordagens ao estudo dos fenómenos educativos surge, assim, assente na elencagem das limitações das existentes, com pouco (re)conhecimento da sua produção, conduzindo a análises e argumentações pouco esclarecedoras da relação entre as tradições.

Didática, currículo e pedagogia descrevem processos que se concretizam no plano das práticas, do estudo das práticas, constituindo-se também como disciplina ou campo científico. Essa dualidade de intervenção é normalmente reconhecida pela própria área, mas manipulada pelas outras áreas em função de argumentos de comparação e individuação. Assim, os mesmos três termos são encontrados, fora do seu território de legitimação, como referindo-se a esferas mais limitadas: currículo restrito ao conjunto de aprendizagens delimitadas, excluindo os processos de desenvolvimento e gestão curricular; pedagogia associada à relação com o aprendente, afastando

quer conteúdos de aprendizagem quer cientificidade na abordagem; didática como uma forma técnica de abordar o ensino de conteúdos cognitivos, limitada em âmbito e relevância. Bertrand e Houssaye exemplificam como o escopo de análise das diferentes tradições influencia a relação estabelecida:

Si l'on défend une conception restrictive des termes, on dira que la didactique concerne ce qui touche aux savoirs dans le champ éducatif et la pédagogie ce qui relève des relations; si l'on défend une conception ouverte, une telle distinction ne tient absolument pas et on ne peut établir une différence de nature entre les deux. D'autant que le terme même de relations peut ici renvoyer aussi bien aux rapports maître-savoir ou aux rapports élèves-savoirs qu'aux rapports maîtres-élèves (1995, p. 12).

Alguns autores tentam estabelecer a relação entre as áreas de produção de saber por forma a situar os seus contributos de forma articulada. Nestes esforços positivos de cartografia do saber produzido sobre o ensino, encontramos diferentes concepções de cada um dos conceitos. Michael Young, na sua argumentação em torno do *power knowledge*, distingue o currículo da pedagogia, situando esta como a ação dos professores em termos de colocar em relação o conhecimento do currículo com o dos alunos.

Curriculum and pedagogy, I suggest, need to be seen as conceptually distinct. They refer to the distinct responsibilities of curriculum designers and teachers and each depends on the other. Whereas teachers cannot create a curriculum themselves, they need it to guide them in what they have to teach, curriculum designers can only stipulate the important concepts that pupils need access to. Curriculum designers rely on teachers to motivate students and give those concepts a reality for pupils. (...) pedagogy (...) refers to the activities of teachers in motivating students and helping them to engage with the curriculum and make it meaningful (Young, 2010c, pp. 23–24).

Afirmando uma relação semelhante, mas mais reconhecedora da existência de gestão curricular pelos professores, Roldão estabelecia, em 2006, a máxima “pensar curricularmente, agir didaticamente” sugerindo que se pensassem as didáticas curricularmente, ou seja, em termos de fins curriculares e da globalidade do aluno e de cada aluno, e se operacionalizasse o currículo didaticamente, passando do enunciado ao real (Roldão, 2011). Alarcão aprofundou esta complementariedade definindo a didática como “interação dinâmica, altamente contextualizada, aproximando-se da gestão curricular ao nível micro de ensino”, concluindo que “difícilmente se

será um bom pensador curricular sem se ter conhecimento didático e dificilmente se será um bom professor sem possuir conhecimento curricular” (2011, p. 11).

A tradição da *Didaktik* assume igualmente o currículo como plano de estudos, elencar dos conceitos a ensinar, mas dada a distinção que é estabelecida entre conteúdo e significado, o papel que compete aos professores é mais interventivo do que o concebido por Young. Através da análise didática, compete aos professores identificar a substância educativa, ou seja, o potencial transformativo dos conteúdos para potenciar o desenvolvimento de *Bildung*. A diferente forma de perspetivar o conteúdo é decisiva para esclarecer a distinção na conceção da ação do professor. Mas mantém-se a ideia de operacionalização, de ação, em relação a um currículo que estabelece o conhecimento a ensinar, mas não as finalidades desse ensino.

A relação entre pedagogia e didática é normalmente definida considerando a segunda como integrando a primeira. Alarcão distingue a pedagogia da didática assumindo esta como ciência pedagógica aplicada (2006b). Mesmo ao nível da prática, encontramos a distinção entre dois campos: o da gestão da informação, da estruturação do saber pelo professor e da sua apropriação pelo aluno, domínio da didática, e o de tratamento e transformação da informação em saber através da prática relacional e pela ação do professor na aula, pela organização de situações pedagógicas para o aluno, domínio da pedagogia (Altet, 1999). Do ponto de vista da didática, esta será uma visão limitada da sua esfera de ação, como a ideia de ser centrada no professor, por oposição a uma pedagogia mais ampla que inclui o aluno como elemento central no seu modelo, como defendem Watkins e Mortimore (1999). Esta relação entre as tradições não só restringe a didática a um território menor do que ela própria reclama, como resume e agrega as tradições didáticas, injustificando a riqueza e diversidade de perspetivas existentes. A associação, por exemplo, de uma produção filosófica, histórica e teológica sobre o ensino à pedagogia, ignora a forte dimensão teorizadora da tradição germânica da *Didaktik* (Kansanen, 1999). Por outro lado, utilizações recentes do termo pedagogia, como associada a um campo do saber específico, mais facilmente se sobrepõem ao conceito de didática do que o abrangem.

Numa outra abordagem à diversidade de tradições sobre o estudo dos fenómenos relativos ao ensino, ao longo das últimas décadas, alguns esforços foram empreendidos no sentido de aprendizagem e enriquecimento mútuo entre tradições, para além da cartografia de interinfluências. Ainda que seja difícil estabelecer relação entre o pensamento e produção de um vasto conjunto de

investigadores ao longo de décadas, registam-se algumas das interações mais relevantes. Kansanen (1999) analisou as relações entre a *Didaktik* e a investigação norte-americana sobre o ensino, incluindo o currículo, destacando um período de colaboração e posterior esbatimento da utilização do termo didática. Uma segunda influência nos Estados Unidos da América surge através da análise didática germânica, que assume a designação de análise pedagógica devido à dominância do termo pedagogia associada às intervenções de Freire e de Bernstein que o utilizavam, reconhecendo este último as sugestões de Klakfi ao seu trabalho (Hamilton, 1999). Dois autores escreveram artigos analisando a dificuldade de difusão dos conceitos pedagogia – “Why no pedagogy in England?” (Simon, 1981) – e didática – “The Pedagogic Paradox (or Why No Didactics in England?)” (Hamilton, 1999) – em Inglaterra, discutindo a esse respeito a relação entre as tradições de estudo sobre o ensino. Uma última referência para o trabalho de Westbury, Hopmann e Riquarts (2000) que, na década de 1990, empreenderam o esforço de colocar em diálogo a *Didaktik* e o currículo. Algumas das conclusões revelam a dificuldade de traçar delimitações entre as formas de estudar o ensino e a aprendizagem quando estas se enriquecem mutuamente.

Curriculum theory has taught the Didaktik tradition important lessons on the relation of school and society, on the nature and scope of educational planning, and on many other issues around teaching and schooling as socially constructed realities. We believe that the Didaktik tradition can, in its turn, support the recent move of curriculum theory towards issues of reflective teaching, curriculum enactment, and teacher thinking by its rich, systematically developed knowledge about these very issues and the Didaktik focus on content as the core of teaching also fits perfectly well with the recent awareness of curriculum theorists that “subject matters” (Hopmann & Riquarts, 2000, pp. 2–3).

A dimensão do conteúdo, do saber, é central para qualquer uma das tradições. Embora surja claramente associado ao campo da didática, como Correia nos recorda, “os didatas partiriam, por defeito, dos saberes enquanto que os pedagogos privilegiariam as relações, em particular, a de professor-alunos¹” (2005, p. 66), e não seja em nada estranho ao campo do currículo cuja questão clássica se refere ao conhecimento a contemplar no ensino (Goodlad, 1994a), também na

¹ Hamilton (1999) considera que esta distinção entre pedagogia e didática pode ser associada à forma como a educação dos jovens decorria na Grécia Antiga. Os pedagogos surgem como responsáveis pela educação dos mais novos, envolvendo a sua indução e enquadramento sociais, assim como a resolução de dimensões de temperamento, enquanto os professores (com diferentes designações tais como *grammaticus*, *rhetor*, *didaskalos*), trabalhavam com adolescentes na sua iniciação às atividades dos adultos.

pedagogia se afirma que “toutes les pédagogies, y compris celles qui se sont construites en apparence contre la référence première aux savoirs, s'éta blissent au moins implicitement dans un certain rapport avec eux. Même quand c'est «en creux», comme pour les pédagogies non directives, la question des contenus est toujours là” (Astolfi, 1997, p. 67).

O assumir do conteúdo como um dos vértices do triângulo didático ou pedagógico distingue, no entender de Hopmann (2007), as tradições europeias da abordagem que a psicologia educacional americana desenvolveu sobre os fenómenos de ensino e aprendizagem. O autor associa, ainda, esta ausência à inexistência de um conceito de *Bildung*, ou semelhante, que permitisse agregar as várias competências para cujo desenvolvimento se procura contribuir num todo coerente, impedindo que as múltiplas possibilidades de significado que podem emergir de situações de ensino e aprendizagem possam ser observadas. A produção da tradição da psicologia educacional resultaria, assim, sem traços de compreensão histórica ou institucional da escola e sem lugar para o conteúdo (*subject matter*, no original) ao nível do que Schwab ou a *Didaktik* apresentam, afirmando “Even in its most advanced formats, as for example, Lee Shulman’s model of pedagogical content knowledge (1987), it systematically fails to reconstruct subject matter as open space for the invention of future meaning, as, for instance, even Dewey (1916) had done” (Hopmann, 2007, p. 120). A associação da investigação em ensino no âmbito do currículo a esta abordagem é vista pelo autor como limitativa e confirmadora dos receios de Schwab (1978) de que o currículo estaria moribundo. Noutro espaço, o autor afirma que a divisão entre currículo e pedagogia nos estudos educacionais americanos se opõe à visão holística da *Didaktik* reformista, tendo-se perdido a importância do conteúdo nos estudos curriculares americanos (Hopmann & Riquarts, 2000). A influência do currículo na Alemanha faz-se sentir mais fortemente na década de 1970, quando Schwab afirmava a área do currículo como moribunda, ironia assinalada pelos autores (Hopmann & Riquarts, 2000).

Empreendido este esforço de compreensão das tradições de produção de saber sobre os processos de ensino e aprendizagem em contexto escolar, destaca-se a constatação das limitações de uma definição restritiva do âmbito de intervenção de qualquer uma das tradições, assim como a dificuldade de delimitar cada tradição concetualmente. Promover múltiplas reconceptualizações de cada uma destas disciplinas com o propósito de desenvolver uma perspetiva relacional mais abrangente implica um conhecimento aprofundado e abrangente de cada uma delas entre elas,

exercício que apesar de tentado na forma de diálogo, tem eludido os que nele têm investido. A sobreposição de objetos e de campos de ação sugere fortemente que se supere a fragmentação, procurando “restore as a whole what was and is a whole” (Hudson & Meyer, 2011, p. 10), concretizando o desafio lançado por Alarcão na década de 1990, “Há que juntar esforços para lançarmos olhares múltiplos, mas convergentes, sobre a realidade do ensino” (2006a, p. 183).

2. Apropriação e significação das tradições de investigação sobre o ensino na educação de infância

As tradições de análise e investigação sobre o ensino edificaram, ao longo de séculos, um corpo de conhecimento rico, complexo e diversificado. Muita da sua produção dialogou em momentos distintos, com ênfases e articulações diferenciadas, com a construção do campo da educação de infância. A perspetiva histórica de alternativas curriculares pela qual nos conduzem Spodek e P. C. Brown revela “o ilustre álbum de família da escola infantil” (1998, p. 74) que Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) celebraram como herança histórica rica e diversificada. Nessa construção, diferentes contributos de áreas científicas distintas se entrecruzaram, podendo referir-se a antropologia, a história, os estudos de linguagem, a filosofia, a sociologia, a pediatria e a psicologia, seguindo a análise de Vasconcelos (2009a). Também os conceitos de currículo, de didática e de pedagogia, assim como os contributos das correspondentes áreas de produção de saber, foram apropriados e permitiram apropriar e sustentar práticas, concetualizações e teorizações, com particular ênfase a partir das últimas décadas do século XX. Reconhece-se, assim, que os três conceitos, associados às três tradições, se encontram entrelaçados no tecido que constitui a educação de infância, ainda que a sua utilização se revele complexa (E. Wood, 2004).

2.1. Currículo e educação de infância

A ideia de currículo em educação de infância tende a agregar as experiências planeadas intencionalmente pelos adultos e as experiências não planeadas, valorizando o contexto relacional da educação de infância e a atividade da criança nos contextos educativos. A maior valorização do planeamento prévio e orientação do adulto, por um lado, ou das experiências desenvolvidas pelas crianças, por outro, tem sido conduzida ao longo das últimas três a quatro décadas enquanto tensão entre currículo centrado na criança e currículo centrado nos conteúdos e/ou no educador (M. F.

Gaspar, 1991). A análise do foco de diferentes propostas na área da educação de infância tende a incidir sobre modelos curriculares, quer fundamentados em teorias sobre o desenvolvimento da criança quer sistematizados a partir das práticas (M. F. Gaspar, 1991; Monge, 1992; M. I. Silva & Miranda, 1990).

A clássica organização de Weikart de 1972, revisitada pelo autor recentemente (2000, usa como princípio de organização o papel desempenhado pelo adulto e pela criança na situação de aprendizagem em termos de iniciativa elevada ou baixa, resultando em quadrantes em que os modelos são situados: abordagem programada ou centrada no adulto, abordagem de estrutura aberta em que ambos tomam iniciativa, abordagem centrada na criança, a quem compete a iniciativa, e abordagem assistencial. As primeiras três abordagens ressoam com as metáforas de currículo que Vasconcelos elaborou a partir de Kliebard: produção, com ênfase no produto final; crescimento, com ênfase na atividade espontânea e natural da criança; e viagem, em que os vários companheiros de viagem assumem a imprevisibilidade e intencionalidade de um percurso que pode conduzir a resultados diferenciados (Vasconcelos, 1990).

O recurso, neste capítulo, a obras com mais de vinte anos para a discussão destes aspetos é deliberado por se tratar de uma questão central para a área da educação de infância (e para toda a educação), que não é recente. Frabboni (1998), por exemplo, descreve uma oposição entre uma conceção do currículo cêntrico-cultural, que localizaria nos objetos do conhecimento a fonte prioritária para a determinação de cada itinerário formativo, e uma conceção do currículo cêntrico-juvenil, que identificaria as necessidades e interesses dos alunos como principal determinante para o mesmo itinerário, caracterizando-a como erro epistemológico. Oliveira-Formosinho analisa, com a companhia de Dewey, como “esse debate entre a criança e o currículo não deve levar à exclusão nem da criança, dos seus interesses e motivações, nem do currículo no que representa de significados, objetivos e valores sociais” (Oliveira-Formosinho, 2007, pp. 19–20). A autora recorda a chamada de atenção de Dewey para o facto de a via mais fácil ser o antagonismo que se traduz em considerar os elementos apenas naquilo que os separa e optar por um que se edifica em verdade absoluta: ou a natureza da criança ou a natureza do currículo, levando a que o processo educativo deixe de ser “problematizado como holístico, e de natureza interativa, e passe a ser equacionado de modo simplista através de um dos elementos em conflito: a criança ou o currículo, o indivíduo ou a cultura social” (p. 20).

Se a permeabilidade da educação de infância, enquanto campo prático, a várias influências e afluições da política educativa e da investigação em educação tem conduzido, ao longo dos anos, a um retomar de situações e opções previamente superadas, a educação de infância, como campo de investigação, tem sido, no entanto, bem sucedida na constituição de um corpo de investigação que, quer analisando os efeitos de currículos ou modelos curriculares específicos quer documentando e teorizando práticas de qualidade, tem vindo a afirmar princípios e valores próprios que têm sustentado propostas específicas que procuram a integração das várias fontes do currículo na educação de infância (Spodek & Saracho, 1998) e o equilíbrio entre os elementos em tensão no campo educativo.

Oberhuemer (2005a) sistematizou seis razões relacionadas com o interesse crescente sobre currículos nacionais de educação de infância: a) a sociedade do conhecimento procura tornar as instituições de educação de infância visíveis, b) a investigação recente sobre o desenvolvimento neuronal revela a importância das experiências vividas na infância, c) os processos nacionais de descentralização requerem orientação curricular, d) os profissionais beneficiam de um enquadramento comum, e) as orientações ou linhas de ação são vistas como medidas de melhoria da qualidade e medida de equidade, e f) um currículo oferece aos profissionais da área uma base comum para a comunicação entre a equipa educativa e com as famílias. Nas palavras de Siraj-Blatchford, “If there is no clear curriculum to be taught in the early years then there is no need for teachers/educators” (2004, p. 139). A elaboração de um currículo, enquanto enquadramento que define as expectativas da sociedade relativamente aos seus futuros cidadãos, de forma ampla e equilibrando o respeito pela individualidade e direitos da criança, por um lado, e metas partilhadas por todos, por outro, tem sido um empreendimento levado a cabo por vários países (OECD Directorate for Education, 2006; Pramling-Samuelsson, Sheridan, & Williams, 2004).

A afirmação da criança como sujeito de direitos e da infância como construção social, assim como a investigação sobre as suas formas de aprender e construir significado, surgem como sustentando a opção de criar uma estrutura e orientação educativa para os educadores de infância, respeitando simultaneamente os interesses e escolhas das crianças. A noção de que um currículo para a educação de infância é uma proposta cultural e historicamente situada, criou um espaço de cidadania e política em torno da definição dos valores e metas que são assumidos para a próxima geração através da sua experiência nas salas de atividades de jardins de infância. Daqui decorre

uma segunda ordem de razões para a participação de crianças, e famílias e suas comunidades, nas decisões respeitantes ao currículo da educação de infância.

O currículo da Nova Zelândia, *Te Whāriki*, por exemplo, é reputado pela forma como apresenta um enquadramento para as práticas, assente em princípios e abordagens discutidas de forma ampla por vários participantes na educação de crianças pequenas, sem definir conteúdos ou atividades, fazendo uma afirmação sobre as crianças como aprendentes singulares, com direitos, e sobre a relação entre escola e família na educação das crianças (May, 2004). As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar portuguesas, enquanto documento orientador das práticas, também surgem como um conjunto de princípios para apoiar o/a educador/a de infância nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças, mas adotando “uma perspetiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças (e) a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos” (Ministério da Educação, 1997, p. 13)¹.

Apesar deste enfoque em quadros de referência que criem espaços de gestão curricular diferenciada localmente, na revisão temática da OCDE sobre educação de infância, o relatório *Starting Strong II*, são confrontadas duas abordagens à educação de infância que refletem a cisão anteriormente referida neste capítulo: a) uma pedagogia social (*social pedagogy*, no original), em que o currículo é desenvolvido ao nível das instituições ou centros, com base em orientações gerais, que foca a criança holisticamente, desenvolvendo uma pedagogia baseada no jogo, ativa e experimental, com ênfase no espaço exterior e na relação com a comunidade (prevalecente nos países nórdicos e no leste da Europa) e b) uma escola infantil (*infant school*, no original) em que o currículo é fornecido por uma autoridade central, com um foco na preparação para a escolaridade formal que implica maior diretividade por parte do/a educador/a de infância e maior restrição da atividade da criança, verificando-se a preocupação de avaliar a criança em relação ao desempenho em metas especificadas, normalmente focadas em dimensões cognitivas (prevalecente em países como Austrália, Estados Unidos da América, Bélgica, França, Irlanda, Coreia, México e Holanda) (OECD Directorate for Education, 2006). Vários autores argumentam que uma distinção tão dicotómica cria uma cisão entre educação e cuidado, destacando como a qualidade na educação de infância se relaciona com formas de prática em que os educadores articulam aprendizagem social e

¹ Destaca-se o documento orientador por corresponder aos princípios definidos pela OCDE (2004), não se analisando as práticas de gestão curricular que são desenvolvidas pelos profissionais a partir desse referencial.

cognitiva, perspetivando-os como complementares e igualmente importantes (Bennett, 2004; Fleer, 2011; Siraj-Blatchford, 2010).

2.2. Didática e educação de infância

O uso mais corrente de didática no campo da educação de infância surge muitas vezes referenciado ao segundo tipo de abordagens descritas, de preparação para a escola, associado a uma ação educativa centrada no professor, formalizada e estanque porque focada em áreas de saber delimitadas. Cardona (2008) considera que a expressão didática é pouco utilizada na área da educação pré-escolar dado o seu carácter disciplinar, excessivamente compartimentado, e a sua ligação a um tipo de ensino pouco diferenciador¹. Encontram-se exemplos de como essa conotação conduz ao recurso ao termo para designar práticas que se querem incluir nessa descrição. Por exemplo, no artigo de Marcon (2002), em que a autora compara três modelos de educação pré-escolar em termos de impacto no sucesso escolar posterior, a palavra “didactic” é associada aos termos “teacher-centered”, “more formalized”, “narrowly focused, externally imposed curriculum”, “instruction” e “academically directed approach”.

A utilização do termo para designar abordagens centradas no adulto como fonte de aprendizagem é igualmente mobilizada pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) nalguns relatórios sobre a educação de infância nos países membros (OECD Directorate for Education, 2004a). A designação didática surge, ainda, conotada com abordagens comportamentalistas de educação, como no artigo de revisão sobre o papel do conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças na formação de educadores de infância, em que a abordagem didática surge integrada nas teorias comportamentalistas (*behaviorist*, no original) sendo equivalente ao uso de instrução direta e de livros de atividades (Shumow & Daniels, 2003).

O uso do termo para designar abordagens que, quer em investigações quer em documentos e relatórios políticos internacionais, são identificadas como pouco adequadas à área da educação de infância, ou pelo menos insuficientes, é pouco fundamentada, no sentido em que não é argumentado o significado de didática que se pretende afirmar nem estabelecida relação com a área de produção do saber a que o mesmo termo se pode referir. O sentido que se imputa a didática parece, assim, herdar a conotação pejorativa da palavra na língua inglesa (Hamilton, 1999).

¹A autora destaca como a utilização dos termos se relaciona com a forma como foram (ou não) integrados nos diferentes contextos culturais, destacando a obra de Miguel Zabalza (*Didática da Educação Infantil*) como exemplo de um uso da expressão sem conotação de formalização.

Encontra-se, por exemplo, noutra publicação da OCDE, a de revisão temática sobre a educação de infância, a seguinte ressalva sobre a utilização de termos: “‘pedagogy’ normally means ‘a teaching method’ and the adjective ‘pedagogical’ can be interchanged with ‘didactic’” (OECD Directorate for Education, 2006, p. 230). Neste caso, é prevista a utilização de didático com um significado semelhante a pedagógico, sem outra conotação.

A utilização de didática com significado de formal, centrado no adulto, é muitas vezes influenciada pelo desejo de afirmar um distanciamento à ideia de ensino, tradicionalmente arredada da educação de infância. Esta área tem, historicamente e ainda no discurso atual, maior proximidade com o conceito de desenvolvimento do que com o conceito de ensino (Genishi, Ryan, & Yarnall, 2001). Como contraponto a iniciativas de maior formalização (por exemplo, nas décadas de 1960 e 1970 nos Estados Unidos da América por influência das teorias comportamentalistas da aprendizagem) ou como afirmação da especificidade do trabalho realizado, o verbo ensinar tem sido polémico no contexto da educação de infância. A investigação relativa à aprendizagem que decorre em contextos de educação de infância centrou-se, assim, maioritariamente na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, por oposição às práticas de ensino e à ação do educador/professor (Genishi et al., 2011).

Os apelos, a partir de finais da década de 1980, para a necessidade de conjugar as duas linhas de investigação resultaram em esforços investigativos mais recentes que contribuem para esse desiderato. Depois de estudos que se centraram na determinação do impacto da educação de infância no percurso desenvolvimental e escolar das crianças¹, o foco da investigação sobre os efeitos desta oferta formativa abrange agora a compreensão dos processos familiares e educacionais que subjazem às trajetórias de desenvolvimento das crianças (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2010), providenciando análises de práticas efetivas (Bowman, Donovan, & Burns, 2001; Moyles, Adams, & Musgrove, 2002; Siraj-Blatchford, 2010).

Os estudos mais recentes sobre a oferta educativa que promove sucesso gizam uma imagem de articulação entre abordagens focadas no bem-estar e envolvimento das crianças em atividades escolhidas e conduzidas pela sua iniciativa, com abordagens em que as propostas dos adultos e a sua intervenção na atividade das crianças são valorizadas. No estudo de Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden e Bell (2002), por exemplo, destaca-se o envolvimento da criança e do adulto,

¹Para uma revisão, ver Melhuish (2004) ou o capítulo de Genishi et al. (2001) no “Handbook of Research on Teaching”.

assim como a sua implicação cognitiva (coconstrutiva), e o uso de técnicas tais como modelar, explicar, questionar e orientar do interesse da criança para objetivos de aprendizagem socialmente desejáveis, sem interferir com a capacidade da criança fazer escolhas e afirmar a sua agência. Na sua viagem pela pedagogia de fronteira, Teresa Vasconcelos destaca, ainda, que o envolvimento da criança implica também o seu distanciamento, sugerindo que a criança deve aprender a apreciar, desde muito pequena, os espaços de contemplação e de silêncio (2009a).

Estas propostas, resultantes da análise de contextos de práticas, aproximam-se da sistematização de MacNaughton e Williams (2004) de estratégias para a promoção de aprendizagem na educação de infância. Um dos conceitos que Siraj-Blatchford et al. (2002) propõem, o de *sustained shared thinking*, envolve adulto e criança em interações que incluem colocar andaimes, expandir, discutir, modelizar e brincar, cruzando-se com algumas das 'formas de ajuda' elencadas por Vasconcelos (1999). A tónica é colocada no guiar, modelar e coconstruir, sem que o adulto domine o pensamento da criança, em contextos ricos, focados nas oportunidades de jogo e que respondam às iniciativas das crianças. O estudo distingue, aliás, entre encontros face a face que designa por interações pedagógicas, e o enquadramento pedagógico, ou 'trabalho de bastidores', em que se inclui a organização dos contextos de aprendizagem (Siraj-Blatchford et al., 2002).

2.3. Pedagogia e educação de infância

O conceito prevalente para descrever a forma de promover aprendizagens na educação de infância tem sido pedagogia, assumida como um processo desenvolvido no quadro de um currículo. Hedges considera que a proposta apresentada por A. Edwards sobre a utilização do termo no Reino Unido é particularmente apropriada para a educação de infância por envolver os educadores em "informed interpretations of learners, knowledge and environments in order to manipulate environments in ways that help learners make sense of the knowledge available to them. It is an intense, complex and discursive act, which demands considerable expertise" (A. Edwards, 2001, p. 163, cit. por Hedges, 2012, p. 25). Por outro lado, E. A. Rocha (1999) analisou como a acumulação de conhecimentos sobre a criança e a educação infantil, no Brasil, tem contribuído para a constituição de um campo particular no âmbito da pedagogia, que a autora denomina por pedagogia da educação infantil.

Siraj-Blatchford (2002, 2004, 2010) recorre ao termo pedagogia que sugere poder ser

entendido como o conjunto de técnicas e estratégias de ensino que promovem aprendizagem na educação de infância, que fornecem oportunidades para a construção de conhecimento, competências, atitudes e disposições, incluindo, assim, as várias ações do/a educador/a de infância tais como a organização de ambientes de aprendizagem de descoberta. Para a autora, o currículo incluiria todas as experiências, atividades e eventos, diretos ou indiretos, que ocorrem num ambiente organizado para promover a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças.

O conteúdo da aprendizagem (o currículo), que pode estar mais ou menos implícito ou escondido no ambiente, é planeado pelos adultos responsáveis pela organização das várias dimensões do ambiente educativo. Os recursos materiais (brinquedos, mobília e materiais), as atividades, as interações sociais e os ambientes que são oferecidos às crianças definem as oportunidades e as limitações da sua aprendizagem. O contexto cultural e linguístico em que se encontram imersos influencia o que é aprendido. Na perspetiva de Siraj-Blatchford, os educadores de infância podem simplesmente reconhecer todas estas influências ou escolher organizá-las e geri-las ativamente, através da sua pedagogia.

No contexto nacional, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) associam o contributo para uma maior igualdade de oportunidades à importância de uma pedagogia estruturada, que “implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 18). Além de destacarem o caráter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens, associado ao prazer de aprender e de dominar determinadas competências que exigem também esforço, concentração e investimento pessoal, as OCEPE destacam “a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais” (Ministério da Educação, 1997, p. 19).

A intencionalidade do processo educativo e o trabalho curricular do/a educador/a de infância sustentam-se na organização do ambiente educativo, que comporta diferentes níveis em interação (a organização do grupo, do espaço e do tempo, a organização do estabelecimento educativo e a relação com os pais e com outros parceiros educativos), e decorrem do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvido pelo/a educador/a, de forma a adequar a sua prática às crianças, assumindo nas práticas educativas uma dimensão ecológica (que no seu

nível mais abrangente engloba dimensões como a cultura, ou subcultura, de uma comunidade ou família), o que traduz atenção, respeito e aceitação da diversidade de circunstâncias de vida, personalização do currículo, aceitação de outros pontos de referência (Portugal, 2009a).

Esta perspectiva abrangente sobre pedagogia é igualmente encontrada em Folque, no estudo sobre duas salas de atividades onde se desenvolvia o modelo do Movimento da Escola Moderna. Nele, a autora assume incluir na sua análise sobre a pedagogia “the school context, the classroom structural organisation, and the dynamic creation of meaning mediated by the MEM model in two classrooms” (2008, pp. 286–287). A importância do contexto é, igualmente, destacada por Oliveira-Formosinho, quer na aceção de ambiente de liberdade para a criança poder exercer a sua agência associada a um estilo de interação adulto-criança que possibilite à criança exercitar essa agência (Oliveira-Formosinho, 2004) quer enquanto dimensões pedagógicas essenciais de uma pedagogia-em-participação entendida como a criação de tempos-espacos educativos nos quais as interações e as relações sustentam atividades e projetos que apoiam a coconstrução da aprendizagem pelas crianças (Oliveira-Formosinho, 2011a; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011; Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

A abrangência do conceito de pedagogia de infância é relevante para destacar as várias ações que são valorizadas como promovendo aprendizagem, ou seja, a organização do ambiente educativo e as interações com as crianças, mas também para valorizar a especificidade da educação de infância enquanto espaço em que “educar e cuidar são funções que se articulam e complementam visando o desenvolvimento de respostas educativas de qualidade” (Cardona, 2008, p. 138). A ideia de que existem elementos diferenciadores da intervenção do/a educador/a de infância foi amplamente afirmada por Katz e Goffin (1990) e aprofundada por Oliveira-Formosinho (2001a). Destacam-se as características de globalidade e vulnerabilidade da criança que conduzem quer a um papel extensivo e amplo do/a educador/a de infância quer a uma ligação inextricável entre educação e cuidados na educação de infância. Vários autores destacam esta dimensão de cuidados na definição de pedagogia de infância. Por exemplo, Rockel (2009) procura afirmar uma *pedagogy of care* que incorpora cuidados e aprendizagem, considerando aspetos teóricos, éticos e filosóficos do ensino. Nessa sustentação, a autora inclui a ética do cuidado e o conceito de *caring* de Noddings, referenciados também por Dalli (2008). Noddings defende um entendimento do termo *caring* como uma relação (2005). Segundo a autora, a atenção ao outro, a

recetividade, o reconhecimento de uma interdependência moral, a integridade e reciprocidade da relação entre criança e adulto conduzindo à decisão em circunstâncias específicas, são aspetos dos fundamentos necessários ao desenvolvimento da atividade pedagógica.

Em Portugal, Vasconcelos (2003) convocou a ética do cuidado para afirmar a profissão de educador/a de infância como uma profissão ética, citando Readings na sua insistência de que a pedagogia “é uma relação, uma rede de compromissos e obrigações... (na qual) a condição do ato pedagógico é uma infinita atenção ao Outro” (1996, cit. por Vasconcelos, 2003, p. 4). A pedagogia da escuta, sustentada pelos educadores e pelas crianças de Reggio Emilia, assenta também na subjetividade e na intersubjetividade, dando ênfase às relações e à comunicação (Rinaldi, 2004). A perspetiva relacional e holística de pedagogia revela-se quando esta “address(es) the whole child, the child with body, mind, emotions, creativity, history and social identity. This is not the child only of emotions, the psycho-therapeutical approach, nor only of the body, the medical approach, nor only of the mind, the traditional teaching approach” (Moss & Petrie, 2002, p. 143).

Uma terceira dimensão do conceito de pedagogia de infância pode ser analisada a partir da definição apresentada por outra autora de referência, Janet Moyles (2002), no estudo sobre a forma como educadores de infância em Inglaterra entendiam e implementavam práticas conducentes a aprendizagem pelas crianças. Pedagogia é aqui entendida como articulação entre a ação de ensinar e a capacidade de pensar, refletir e falar sobre ensinar, que permite implementar o currículo de forma relevante. Nesse sentido,

Pedagogy encompasses both what practitioners actually DO and THINK and the principles, theories, perceptions and challenges that inform and shape it. It connects the relatively self-contained act of teaching and being an early years educator, with personal, cultural and community values (including care), curriculum structures and external influences. Pedagogy in the early years operates from a shared frame of reference (a mutual learning encounter) between the practitioner, the young child and his/her family (Moyles et al., 2002, p. 5).

Reencontra-se nesta definição a ideia de uma intervenção abrangente, não restrita a interações diretas entre adulto e crianças, e inclusiva da família como parte dos intervenientes nos processos pedagógicos na educação de infância, assim como a atenção aos cuidados como parte da ação pedagógica. Por sua vez, a tónica colocada na relação entre ação, valores e conceções, encontra ecos na forma como Oliveira-Formosinho considera que a pedagogia se organiza

em torno dos saberes que se constroem na ação situada em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e os valores. A pedagogia é, portanto, um “espaço ambíguo” já não de um-entre-dois, a teoria e a prática, como alguns disseram (Houssaye et al., 2002), mas antes de um-entre-três, as ações, as teorias e as crenças, em uma triangulação interativa e constantemente renovada (2007, p. 14).

Encontramos, assim, a pedagogia da infância como estudando as práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos de educação de crianças, na sua relação com as teorias e as crenças, através da análise dos processos de realização, de fundamentação da ação e de reflexão na e sobre a ação (Oliveira-Formosinho, 2004), sendo essencial para interpretar e implementar o currículo por fornecer uma base conceptual e filosófica para a prática, construída através de uma consideração dos valores e crenças do profissional face a enquadramentos concetuais e filosóficos (Rockel, 2009).

Se a pedagogia de infância implica pensamento sustentado e a capacidade de questionar, desconstruir e argumentar criticamente (Dahlberg, Moss, & Pence, 2003), o conhecimento profissional dos educadores de infância é essencial para que se estabeleçam relações e se produza saber e ação pedagógica (Moyle et al., 2002), devendo ser perspectivado como histórica, política e eticamente situada (Dahlberg & Moss, 2005). Uma discussão mais aprofundada do conhecimento profissional na área da educação de infância será apresentada no capítulo 3 deste trabalho. Para a análise das tradições de investigação sobre o ensino na educação de infância, importa reconhecer que a natureza espontânea e responsiva do que temos descrito como pedagogia de infância, ou seja, a intervenção do adulto tendo em vista a promoção de aprendizagem pelas crianças, torna essencial entender o leque alargado de conhecimento necessário ao profissional para a tomada de decisão. Hedges destaca como

much teaching and learning across sectors and contexts involves teachers in moment-by-moment analyses of student understandings and decisions about emphases in curriculum and pedagogy. The commonly informal, play-based nature of Western early childhood teaching makes it particularly pertinent to understand the range of knowledge that teachers draw on in their curricular and pedagogical decision-making (2012, p. 7).

2.4. Conhecimento de conteúdo na educação de infância e o contributo da *Didaktik*

Nas definições de pedagogia de infância analisadas, o papel dos saberes que permeiam os contextos sociais e materiais a que se faz referência é normalmente colocado em segundo plano,

com exceção da referência ao tipo de aprendizagens que se pretendem promover: conhecimentos, capacidades, atitudes e disposições, que remetem para a visão de Katz (2006) sobre a aprendizagem relevante para crianças pequenas. Mesmo nas perspectivas de educação de infância que defendem a primazia da atividade da criança, o seu jogo, interação e ímpeto exploratório como motores da aprendizagem, tem sido discutido com renovado interesse o (diminuto) papel¹ dos objetos de aprendizagem, ou seja, dos conteúdos.

Esta discussão sustenta-se em estudos recentes sobre o conhecimento das crianças, em termos semânticos ou conteudinais e não apenas estruturais ou processuais, que revelam que as crianças constroem núcleos de crenças e distinções sistemáticas em domínios específicos do saber (Cullen, 2005). Os estudos de Pramling (1983, 1990) sobre concepções acerca do aprender de crianças em idade pré-escolar revelam que a sua aprendizagem pode constituir uma compreensão coerente de um corpo de conhecimento que integra o saber sobre (conteúdo) e o saber como aprender (processo). Um aspeto essencial é que as interações entre adultos e crianças sobre o conteúdo não se foquem apenas em ampliar o conhecimento das crianças mas também na sua consciência metacognitiva da aprendizagem e do processo pelo qual aprenderam. A criação de contextos sociais de aprendizagem em que conversações reflexivas, do tipo das descritas por Pramling, possam desenvolver-se, através de formas de ajuda como *scaffolding* (Vasconcelos, 1999; D. J. Wood, Bruner, & Ross, 1976), *sustained shared thinking* (Siraj-Blatchford et al., 2002) ou participação guiada (Oliveira-Formosinho, 2004; Rogoff, 1990), recorrendo a ferramentas culturais, implica profundo conhecimento profissional sustentado nas perspectivas socioculturais do desenvolvimento e na pedagogia da infância, mas também o domínio das ferramentas culturais e do conteúdo que substancia a aprendizagem.

Para além desta associação entre os estudos sobre o conteúdo do pensamento das crianças e as perspectivas socioculturais que são privilegiadas na intervenção na educação de infância, investigação recente destacou como a ausência ou inadequação de conhecimento de uma determinada área do currículo por parte dos educadores pode prejudicar a aprendizagem das crianças por conduzir a oportunidades que não são exploradas (Siraj-Blatchford et al., 2002, p. 68), enquanto a segurança sentida nesse âmbito conduz a uma maior probabilidade de reconhecimento e

¹Pramling-Samuelsson destaca exceções a esta omissão, “The objects of learning have never been strong in preschool, with the exception of Froebel’s pedagogy where mathematics was obvious, in Montessori where reading and writing in later preschool years became important and, finally, in High/scope where defined key-notions constitute the learning object (Hohmann, Banet, & Weikart, 1989)” (2008, p. 629).

potenciação de aprendizagem nas experiências de jogo das crianças (Anning & A. Edwards, 1999, cit. por Hedges, 2012, p. 59). A integração dos pressupostos socioculturais com esta valorização do conteúdo da aprendizagem é sintetizada por Hedges e Cullen

An increased focus on subject content learning is not incompatible with early childhood pedagogy and philosophy, particularly if the content relates to children's interests. (...) The sociocultural view of children as capable and competent, the central mediating role of dialogue, and the intersubjective nature of the reciprocal and responsive relationships highlighted in early childhood pedagogy support an argument that purposeful teaching and learning occurs when teachers' subject knowledge contributes to appropriate pedagogical strategies and meaningful learning experiences for children (2005a, p. 77).

Esta valorização dos objetos de aprendizagem focados durante os processos de jogo e interação é distinta do que Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) rejeitam como “saberes considerados essenciais e imutáveis” (p. 14), conduzindo a “memorização dos conteúdos e sua reprodução fiel como cerne da atividade educativa” (p. 14). A distinção reside não só sobre a apropriação pedagógica dos saberes, mas também na visão acerca do próprio conhecimento, quando é assumida uma perspetiva sociocultural. A forma de conceber o conteúdo da aprendizagem é essencial para discutir a utilização do conceito de didática na educação de infância. A visão da *Didaktik* de que não se trata de transportar conhecimento da sociedade para o aprendente, nem da disciplina científica para a escola, mas sim de usar o conhecimento como ferramenta potenciadora de transformação que permita ao indivíduo construir-se subjetiva e intersubjetivamente, permite antecipar uma mobilização não só adequada como enriquecedora do conceito de didática na educação de infância.

Fora do âmbito da educação de infância, identificam-se pontos de apoio para uma conceção de conhecimento que supera uma visão quantitativa, que conduz à ideia de enriquecer a criança com a aquisição de aprendizagens, para uma visão qualitativa de conhecer como participação ou forma de interação (Lave & Wenger, 1991) e do processo de construção de sentido como sendo social e comunicativo na sua natureza (Vygostky, 1978). Da linha de investigação fenomenográfica sobre a aprendizagem (Marton & Booth, 1997), assim como dos estudos sobre concepções epistemológicas (Arroz, 2005), emerge, ainda, a importância de perspetivar ou conceptualizar de formas distintas e relevantes os fenómenos objeto de aprendizagem, por oposição a uma ideia objetiva e monolítica de conhecimento e formas de conhecer. Como vimos anteriormente, a análise

didática parte da questão sobre o que pode significar determinado conteúdo para determinado aprendiz, com base na ideia de dupla relatividade dos conteúdos: a dependência do valor de um conteúdo por referência a um aprendiz individual numa situação específica e em antecipação do seu futuro (Hudson, 2003).

Em países com uma forte tradição da *Didaktik*, a relação entre didática e a educação de crianças pequenas é, assim, liberta das conotações negativas de inculcação de conteúdos estagnados e uniformes, bem como de práticas centradas no adulto. Nas palavras de duas das autoras de referência na investigação em educação de infância na Suécia,

didactics does not stand for instruction, but rather for a professional approach, where the focus is on children making sense of different aspects of the world around them in interaction and communication with other children and with a teacher skilled in getting children to think, talk and express their ideas (Pramling-Samuelsson & Sheridan, 2010, p. 224).

Na obra “Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics”, Pramling e Pramling-Samuelsson (2011) assumem que o estudo das práticas que integram o livro permite aprofundar o conhecimento da aprendizagem das crianças em várias áreas de conhecimento em contextos de educação de infância mas também o desenvolvimento de uma ciência da pedagogia da infância, que designam por didática. Apresentam-se estudos de caso de escolas suecas e norueguesas, descrevendo as experiências de aprendizagem das crianças na educação de infância com o objetivo de explorar como as crianças aprendem e de identificar o papel e as competências pedagógicas específicas dos profissionais de educação de infância nessa aprendizagem. Neste processo, é destacada a importância da capacidade do professor compreender a perspetiva das crianças e incorporá-la nas suas estratégias, abordagens, comunicação e inter-relação com a intenção de ser parte dos processos de aprendizagem das crianças e combinar os interesses e intenções destas com os propósitos de aprendizagem expressos no currículo.

Os vários autores dos estudos de caso assumem que as áreas de conhecimento previstas no currículo, que uma determinada sociedade considera importantes para as crianças explorarem, não devem ser objeto de ensino direto mas emergir de temas mais amplos, significativos para as crianças ou por elas propostos. Nas várias experiências apresentadas, o adulto realça os conhecimentos do currículo colocando questões ou partilhando raciocínios, colocando andaimes na apropriação das ferramentas específicas dos domínios do conhecimento, através da designação (dar

nomes a), categorização (realçar o que é comum e padrões) e distinção (realçar singularidades e diferenças), para apoiar a criança na ampliação da sua aprendizagem (N. Pramling & Pramling-Samuelsson, 2011, p. v). É, ainda, destacada pelos autores a importância do professor ter clara a intenção de uma atividade particular quer da sua perspetiva quer das perspetivas das crianças, tendo a capacidade de coordenar essas perspetivas.

Na caracterização da didática da educação de infância, Pramling-Samuelsson e N. Pramling (2011) destacam princípios alinhados com os discutidos em termos de pedagogia de infância, tais como o brincar e os cuidados como centrais na educação de infância, sobrepondo-se às capacidades, exigindo uma competência pedagógica ampla, destacando a perspetiva sociocultural de Vygostky e a Convenção dos Direitos da Criança como referências incontornáveis. A conceção da criança como competente, respondendo ao seu ambiente de formas diferenciadas, não condicionadas por etapas predestinadas de desenvolvimento relacionadas com a idade, e com capacidade de participar com as suas opiniões, perspetivas e experiência nas decisões que lhe respeitam (ter voz), é igualmente destacada. As singularidades que os autores identificam na sua abordagem didática respeitam à visão da aprendizagem como uma atividade da criança, sustentada ou focada em conteúdo, e a noção de *restrained teaching* de Hopmann (2007), ou seja, “the necessarily restrained effort to make certain substantive outcomes possible, while knowing that it can always turn out completely differently from what was intended” (p. 117). A importância concedida à escuta da perspetiva da criança e do professor acerca das situações de aprendizagem é fundamentada nesta noção de que pessoas diferentes construirão significados distintos sobre a mesma situação.

A intersubjetividade é considerada pelos autores como o coração da didática da educação de infância, definindo o conceito como “not as teacher and child having shared, identical concepts, but as achieved coordination, enabling the interlocutors to ‘go on’ with their mutual activity (Rommetveit, 1974; cf. Bruner, 1983, on ‘joint attention’; Siraj-Blatchford, 2007, on ‘sustained shared thinking’; Tomasello, 1999, on children’s proclivity to share attention with another)” (N. Pramling & Pramling-Samuelsson, 2011, p. 5). Neste sentido, o que é referido como didática situa-se no encontro, interação e comunicação, entre educador/a e criança, não podendo ser limitada à ação de ensinar do adulto nem à descoberta realizada pela criança autonomamente.

O desafio de respeitar as ideias das crianças, conseguindo ampliar o seu conhecimento, é

distinto de mostrar à criança 'como as coisas são' para que ela possa compreender o fenómeno exclusivamente dessa maneira, sendo valorizada a situação de aprendizagem que permite à criança coordenar ou articular as suas perspetivas com as apresentadas, no encontro educativo, pelo adulto. É neste sentido que o conhecimento e a experiência prévios das crianças são tidos como pontos de partida para a aprendizagem. Um dos exemplos apresentados refere-se à compreensão de uma peça musical, que a criança descreve como uma viagem de golfinhos, enquanto o adulto a orienta para a identificação dos instrumentos musicais utilizados para a tocar (Pramling-Samuelsson & N. Pramling, 2011). O propósito de alargar o repertório de interpretações de um mesmo fenómeno para diferentes propósitos e em diferentes situações é tido como contribuindo para o processo de *Bildung*, ou seja, apoiando a educação de uma pessoa bem formada (Hopmann, 2007), sendo igualmente valorizado como sofisticação concetual (Arroz, 2005).

Esta perspetiva de didática da educação de infância implica a construção de conhecimento específico para sustentar a decisão e ação dos educadores de infância, e a sua formação, sendo importante evitar-se a mera adaptação à educação de infância das disciplinas (e didáticas) escolares (Pramling-Samuelsson & Carlsson, 2008; Pramling-Samuelsson & Fler, 2009; Pramling-Samuelsson & Sheridan, 2010). Os encontros educativos intersubjetivos descritos são vistos como parte do trabalho curricular e da estratégia pedagógica da educação de infância, tais como a dimensão de cuidados, as rotinas, as relações entre as crianças, a organização do ambiente educativo: física, funcional, relacional e social, entre outros aspetos, que Sheridan descreve como “a complex system of interplay between different dimensions and different aspects of material and human resources, thus creating a broad spectrum of conditions for learning in preschool” (2011, p. 242), destacando-se a aprendizagem de aspetos distintos de conteúdo pelas crianças – a dimensão didática.

CAPÍTULO 3
CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E
PROFISSIONALIDADE

1. O conhecimento dos professores: relevância, tensões e diálogos

Ser professor é uma profissão intrinsecamente ligada ao conhecimento. Desde a legitimação da própria função social via domínio de um saber restrito, que Roldão analisa em vários textos (Roldão, 2005a, 2005b, 2007a), à centralidade da questão do saber profissional para o processo de profissionalização dos professores (Alarcão, 2001a; Nóvoa, 1987; Tardif, 2000), a perspetivação da profissão de professor tem implicado, de forma definicional, o conhecimento que sustenta e legitima a sua função profissional. Alarcão (2001a) afirmava, em 1998, que a consciencialização, pelos professores, da especificidade do seu conhecimento profissional representa um momento incontornável na história universal da construção da profissão docente, que a autora adiciona aos quatro delimitados por Nóvoa. As alterações de 2006 na formação requerida para o desempenho da profissão professor, particularmente sentidas nos níveis da educação básica, bem como os princípios sistematizados pela Comissão Europeia (2005a) para a qualidade da formação dos professores, situam com clareza a importância de uma qualificação superior dos professores e correspondente expectativa de elevado nível do seu conhecimento, destacando igualmente a sua condição de *lifelong learners*, o que implica, como nos recorda Roldão (2007a), que se encontram vinculados, pela natureza profissional do seu trabalho, ao imperativo da atualização e construção permanentes de conhecimento.

A estreita relação entre professores e conhecimento, iniciada na fundação da profissão, é particularmente complexa no que respeita ao conceito de conhecimento profissional específico. Nóvoa (1991a) realça esta importância quando afirma que “a relação dos professores ao saber constitui um dos capítulos principais da história da profissão docente: os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio?” (p. 25). Comparativamente aos séculos de existência da docência, o estudo do conhecimento dos professores é bastante recente – Munby, Russell e Martin (2001) localizam na década de 1980 a génese da investigação. No entanto, encontram-se registos, com mais de um século, da defesa da especificidade de um conhecimento profissional dos professores, como o artigo de Bullough revela num excerto do final do século XIX: “An analysis of the process of teaching shows that there is a special knowledge in each subject that belongs to instruction. This is quite distinct from academic knowledge” (Parr, 1888, p. 469, cit. por Bullough Jr., 2001, p. 658).

A distintividade do conhecimento dos professores apresentou contornos e implicações distintos ao longo da evolução da investigação em Educação, especialmente sobre o ensino. O programa de investigação processo-produto concedia aos investigadores a capacidade de identificar, externamente aos professores, os comportamentos e estilos de ensino eficazes a ensinar na formação de professores e a aplicar pelos docentes. Para além dos resultados pouco prometedores em termos de generalizações, a restrição da complexidade do comportamento do professor conduziu a insatisfação com esta linha de estudos, criticada por apresentar uma visão do ensino fragmentada e mecanicista e o professor como um técnico (Doyle, 1990, cit. por Verloop, Van Driel, & Meijer, 2001), limitando a profissão docente a um conjunto de capacidades e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores decorrente de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal (Nóvoa, 1992). Sá-Chaves interpreta a conceção que postula uma distinção entre o conhecimento teórico, produzido pela investigação, e a prática, concretizada pelos professores no seu ensino, como perspetiva dicotómica, princípio implícito desta racionalidade técnica e instrumental que separava igualmente conhecimento e ação, cavando um fosso entre a investigação educacional e o desempenho prático dos professores “reduzidos à função de transmissores de um conhecimento em cuja construção não participavam, e de reprodutores e aplicadores de teorias, normas e princípios que nem sequer ousavam discutir” (2002a, p. 59).

Foi o paradigma mediacional centrado no pensamento do professor, no qual se verificou um enfoque nos conteúdos desse pensamento, que virou a investigação para o mundo *interno* do professor. Montero (2001) vê nesta tradição interpretativa o reconhecimento do professor como profissional reflexivo e um ponto de inflexão importante, não tanto em termos de quem produz o conhecimento (pois continuam a ser os investigadores os principais responsáveis pela obtenção do conhecimento), mas de abertura a um maior diálogo com o saber dos professores. A discussão sobre o tema do professor como construtor e reconstrutor de conhecimento ao longo da sua trajetória profissional surge no âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990. Entre alguns dos motivos que contribuíram para a sua emergência, está o movimento de profissionalização do ensino e suas consequências em termos de procura de constituição de uma base, corpo ou repertório de conhecimentos que, sustentando a decisão e ação profissionais, permite igualmente garantir a legitimidade da profissão (Roldão, 2007a; L. Shulman, 1987; Tardif, 2000).

Qualquer discussão sobre conhecimento dos professores é tecida por vários eixos

entrecruzados e mutuamente implicados e transformadores. A ligação à afirmação da profissão e às imagens de profissional que investigação e sociedade sustentam, a interação com as práticas situadas e progressivamente complexificadas pelas exigências normativas, curriculares e sociais, a interdependência com a investigação sobre o ensino, com participações diversificadas e mandatos contraditórios, entre outros elementos, miscigenam o território e matizam as análises. Ao longo deste capítulo, procura-se identificar os principais contributos para o entendimento do conhecimento profissional docente, em termos da investigação realizada e dos contornos estabelecidos entre o estatuto da profissão e a especificidade reconhecida ao conhecimento dos professores. A relevância para a profissão e para a qualidade do ensino emergirá desses focos. As tensões e os diálogos que se foram estabelecendo em torno ou focados no conceito atravessam igualmente cada um dos aspetos elencados.

1.1. O conhecimento profissional como aspeto distintivo da profissão docente

A relação entre conhecimento e prática é central ao ensino, como a outras profissões. No caso da Medicina, a entrada da formação médica nas universidades é vista como tendo influenciado profundamente a natureza do conhecimento considerado relevante e a forma como os alunos encontram este conhecimento, procurando-se equilibrar “the emphasis placed on scientific, cultural and humanistic knowledge, as well as professional values essential for practice” (Cooke et al., 2006, cit. por Conway et al., 2009, p. 31). Nas profissões a que se reconhece um estatuto de profissionalidade plena (médicos, engenheiros, arquitetos, entre outros), podemos identificar a posse de um saber próprio, distinto e exclusivo do grupo que o partilha, produz e faz circular, que é reconhecido e que faz parte da sua distinção e legitimação social e profissional (Rodrigues, 2002). No entanto, o conhecimento profissional é considerado o “elo mais fraco” da profissão docente (Roldão, 2005c), aquele em que importa investir como alavanca capaz de reverter o descrédito, o desânimo, o escasso reconhecimento – fatores repetidamente identificados na investigação sobre professores e desenvolvimento profissional (Roldão, 2005a).

Antes das tentativas de constituir conhecimento formalizado sobre a Educação, já existia uma prática de educar e ensinar. Roldão (2007a) considera que esta anterioridade/interação da prática com a sua teorização, comum às atividades sociopráticas, é um dos fatores que dificultam a análise do conhecimento profissional dos professores, pois “a prática educativa não é uma ação que deriva de conhecimento prévio (...) mas sim uma atividade que gera atividade intelectual, em

paralelo com a sua existência” (Gimeno Sacristán, 1991, p. 70). A complexidade da conversão de um campo de prática profissional num campo de conhecimento, assinalada também por Montero (2001), implica a produção de conhecimento sistematizado sobre essa prática que permita transformar a atividade em ação profissional, libertando-a de funcionamentos rotineiros ou ritualizados. No caso do ensino, a produção de conhecimento foi maioritariamente conduzida por esferas exteriores à própria ação, gerando-se novos corpos de conhecimento que sustentaram e transformaram a forma de agir dos profissionais em causa, reclamando um campo de prática como arena de investigação. Temos, assim, o conhecimento dos professores em interface quer com o conhecimento leigo sobre educação quer com o conhecimento científico sobre o ensino. Analisam-se sumariamente estes pontos de sobreposição e encontro, epistemológico e histórico, antes de analisarmos os estudos realizados sobre o conhecimento profissional dos professores.

1.1.1. Relação com o conhecimento leigo sobre Educação

Gimeno Sacristán recorda-nos que a educação é uma prática partilhada, como o é a sua compreensão, no sentido em que todos sabemos algo a respeito da Educação, todos podemos ensinar algo a outro. “O cidadão comum – mesmo que não seja pai ou mãe – entende e é capaz de desenvolver práticas educativas” (Gimeno Sacristán, 2003, p. 16), situação que o autor equipara à Medicina pois todos temos conhecimento leigo sobre saúde que nos permite regular o nosso corpo. A familiaridade com o ensino que advém da participação como aluno no sistema educativo, e nas práticas sociais, foi identificada como uma aprendizagem de observação, poderosa na determinação da forma como olhamos a profissão e a ação do professor (Lortie, 2002). Contudo, apesar de sermos todos partícipes da cultura pedagógica,

nem todos (pessoas ou coletivos) temos as mesmas possibilidades para articulá-la e deixar a nossa marca pessoal na sua evolução. O professor e o especialista sabem mais, e seguramente de forma mais ordenada, sobre aquilo que diz respeito à Educação, e essa distância justifica o papel específico que se atribui a eles e que lhes é reconhecido socialmente (Gimeno Sacristán, 2003, p. 16).

1.1.2. Relação com o conhecimento científico sobre Educação

Se educar é uma tarefa de todos, pois todos estamos empenhados em imprimir uma direção à cultura, à sociedade, aos modos de ser dos seres humanos, recorda Gimeno Sacristán (2003), também temos diferentes papéis e poderes de influência, sendo o professor tanto um detentor da

cultura leiga sobre educação como um especialista que domina saberes pedagógicos com mais profundidade e destreza do que aqueles que não exercem o seu ofício. A relação entre a investigação sobre o ensino e o conhecimento dos professores, analisada por Montero (2001), especifica que esse conhecimento de especialista sobre Educação, que distingue os professores dos leigos, é igualmente distinto de conhecimentos de outros especialistas sobre essa área. Essa distinção deriva primordialmente da mobilização para o ensino que é característica da ação profissional docente (Carlgren, Montero, Figueiredo, & Grangeat, 2009; Montero, 2001; Roldão, 2002b, 2007a, 2009a; Sá-Chaves, 2002; L. Shulman, 1987) e que implica que todo o conhecimento dos professores sobre a sua atividade profissional seja conhecimento sobre o ensino, embora nem todo o conhecimento disponível sobre o ensino possa ser considerado conhecimento dos professores. Roldão (2005c), com base em Hadji (2001), realiza esta distinção designando por educacional o saber sobre educação que distingue do saber próprio ao exercício da educação mobilizado na ação educativa, designado por educativo, perspetivando ambos como indissociáveis, ainda que não sobreponíveis nem indiscriminados.

O conhecimento profissional específico dos professores é igualmente interpelado, e interpelador, de problemáticas mais latas de cariz tanto epistemológico quanto político que, se cruzam outros quadrantes da sociedade de forma igualmente relevante e questionadora, encontram no campo educativo terreno fértil dada a miríade de formas de relacionamento com o conhecimento que nele se entrecruzam. Encontramos, assim, ao longo das três décadas de estudo sobre o conhecimento dos professores, discussões sobre legitimidade e validade de diferentes tipos de conhecimento, produzidos em contextos e por atores distintos, onde se esgrimem conceitos como conhecimento tácito, prático, pessoal ou informal, apropriáveis em termos de especificidade mas também de desvalorização epistemológica e, conseqüentemente, profissional. A análise destes conceitos é enquadrada, por sua vez, por debates sobre a relação entre investigação e ensino, com conceitos como *evidence-based* a merecerem destaque. Mas as tentativas de estabelecer fronteiras, critérios, zonas de influência, em termos do conhecimento relevante para sustentar a ação profissional dos professores são elas próprias reféns de discussões sobre legitimidade e validade dado o estatuto problemático da investigação conduzida em educação (Arroz, 2005; Zanten, 2006, cit. por Barroso, 2010, p. 39) e da sua saliente dimensão política (Martins, 2010).

Um último nível de complexidade interroga o próprio questionamento produzido sobre a

investigação em Educação, ao questionar o empreendimento científico, apontando o conceito de conhecimento, particularmente o científico, como alvo de alterações “no sentido da coexistência de construções múltiplas resultantes das perspectivas de focagem adotadas, igualmente legitimadas pela corroboração de intérpretes (ou produtores de significados) competentes e sujeitas a revisão contínua” (Arroz, 2005, p. 18), assente numa “transmutação de uma realidade apreensível e dirigida por leis e mecanismos naturais em realidades plurais esquivas, construídas social e experiencialmente pelos sujeitos” (Arroz, 2005, p. 18). Com o referencial positivista da ciência moderna posto em causa, verificamos, contudo, que muitos dos debates sobre o conhecimento profissional dos professores se sustentam ainda na lógica do paradigma positivista (Roldão, 2005c), agrilhoando a sua especificidade e o reconhecimento da sua legitimidade.

1.1.3. Relação com o conhecimento de conteúdo do ensino

Como o capítulo anterior, sobre as tradições de análise e investigação sobre o ensino, desenvolveu, a distinção entre conteúdo e forma de ensinar nem sempre foi claramente reconhecida (Hamilton, 1999). Embora existam ricas, complexas e densas elaborações sobre o ensinar nos corpos de produção didática, pedagógica e curricular, persistem visões sobre ser professor como 'professar um saber', ou seja, referenciado predominantemente a saberes disciplinares, herança de um

passado mais distante, (em que) essa interpretação de ensinar assumia um significado socialmente pertinente, quando o saber disponível era muito menor, pouco acessível, e o seu domínio limitado a um número restrito de grupos ou indivíduos (que) deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo da função em causa, num tempo de acesso alargado à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento enquanto capital global (Roldão, 2007a, p. 95).

Um terceiro eixo que atravessa a questão do conhecimento profissional específico dos professores é, então, a sua proximidade ao conhecimento do conteúdo do ensino. Os trabalhos de Shulman e colaboradores, nas décadas de 1980 e 1990, destacam-se na afirmação da importância desse conhecimento de conteúdo, mas também de uma especificidade ou distintividade do conhecimento para ensinar para o qual o conceito de conhecimento pedagógico de conteúdo foi crucial. A importância da especificidade desse conhecimento é estabelecida pelo autor quando afirma: “we would not be able to establish the political integrity of teaching if we could not make

the supportable claim that teachers knew how to do things that other people couldn't do" (L. Shulman, 2007, cit. por Berry et al., 2008, p. 1275). Num ponto posterior deste capítulo retomamos os trabalhos de Shulman.

1.1.4. Síntese: uma prática e um conhecimento específicos

A discussão da legitimidade social da profissão associa, assim, a reivindicação de que a docência constitui uma práxis específica à possibilidade de identificar um conhecimento que a sustenta. Nas palavras de Sá-Chaves,

o exercício profissional, enquanto ato social, cultural e cientificamente específico, possui uma matriz que o identifica e simultaneamente o diferencia, relativamente aos outros (...) tem subjacente um saber próprio que configura na sua matriz dimensões múltiplas, umas de carácter mais aberto e genérico, outras, porém, de absoluta especificidade e que, habitualmente, se designa como conhecimento profissional (2000, p. 46).

Como afirma Gimeno Sacristán (1991), a reivindicação de um estatuto profissional a partir da reivindicação de saberes específicos e da tentativa de “realçar a existência de uma cultura sobre o ‘pedagógico’, partilhada socialmente e assumida pelos próprios professores”, torna-se especialmente importante.

Para a análise corporizada neste capítulo, optou-se por uma utilização indistinta das designações conhecimento e saber para aproximar, ou superar, a diferença de tradução de *knowledge* e *savoir* dado que aqui foi mobilizada produção anglófona e francófona, assim como castelhana. Outros autores utilizam os termos para designar aspetos distintos. Caria (2005) reserva a utilização da designação saber profissional para descrever uma forma de conhecimento incluída na tipologia que sugere: “conhecimento situado e construído na interação social e sobre a singularidade das situações sociais” que se distingue da informação (“conteúdos-ideias legítimos, gerais e abstratos, adquiridos, que hierarquizam a cultura”), da qualificação (“conhecimento usado e certificado para desempenhos determinados pelo comando organizacional”) e da competência (“conhecimento sobre o uso de ideias-conteúdos abstratas e gerais na resolução de problemas em contexto”) (p. 114). Por sua vez, Charlot (2007) destaca a ideia de 'encontro com' como permeando o verbo conhecer, por se poder conhecer outra pessoa ou até uma área científica. Quanto ao saber, considera que o verbo ressalta algo que foi apropriado, como quando se sabe uma resposta, uma lição. Considera, contudo, que estas diferenças são mais importantes para a utilização dos verbos

na linguagem comum, sem pertinência epistemológica “uma vez que não há saber sem relação com o saber, portanto, sem certa forma de encontrá-lo” (2007, p. 133).

1.2. O papel e o poder do conhecimento profissional no âmbito do estudo das profissões

Para enquadrar a importância do conhecimento profissional específico para a legitimação da profissão docente, percorremos brevemente contributos da sociologia das profissões. Para além de enquadrar a discussão sobre a profissão docente, importa realçar que este diálogo demonstra que existem formas distintas de compreender e analisar profissões e ocupações profissionais. O próprio conceito de profissão e profissionalização é debatido, relevando-se a importância de discutir diferenças de grau ou escala, em vez de inclusão/exclusão, e de ter em conta a perspetiva dos próprios membros das ocupações (Rodrigues, 2002). Outros autores salientam a importância de uma visão internacional que permita considerar a diversidade de relações e interações entre critérios e atores existente entre países e regiões (Faulconbridge & Muzio, 2012).

A posição funcionalista assume como ponto de partida, na sua análise da profissão, as funções necessárias para o funcionamento da sociedade a desempenhar pelas profissões, que se legitimam desenvolvendo e mantendo valores sociais que sustentam o bem comum. Parsons (1968) perspetiva uma profissão com um mandato social para dominar uma parte importante da tradição cultural de uma sociedade. A atividade profissional é organizada, em conformidade com esta visão, por linhas universais que garantem o serviço prestado. O acesso à profissão exige qualificação superior, distintiva, diferenciando-se do acesso por herança, influência ou outro critério. Hall (1975) encapsulou o pensamento funcionalista ao descrever as profissões através de características estruturantes e o profissional através de características atitudinais. As características da profissão que o autor destaca são: a) conhecimento e prática baseados em teoria sistematizada, b) autoridade e autonomia profissionais, c) controlo formal e informal sobre o desenvolvimento do conhecimento no seu campo e a formação de futuros profissionais, d) orientação por um código ético que regula as relações entre colegas e com clientes, e) os membros da profissão perspetivam-se a si mesmos como integrando uma cultura profissional de normas, símbolos e linguagem próprios. Por sua vez, as características do profissional centram-se em aspetos de personalidade e atitude como: compromisso pessoal, desejo de excelência no cumprimento das tarefas profissionais, motivação distinta da financeira, afiliação com colegas contribuindo para uma identidade comum desenvolvida e mantida através de associações formais e informais, e desejo e exigência de

autonomia profissional.

Se tivermos em linha de conta estes critérios, tem sido difícil para uma ocupação como o ensino ver reconhecido o estatuto de profissão. Seguimos a análise de Krejsler (2005). Os professores não têm conseguido afirmar uma posição inquestionável relativamente ao seu campo profissional, não são vistos como possuindo um corpo de conhecimento indispensável ao qual tenham acesso privilegiado, sendo antes perspetivados como lidando com conhecimento geral, acessível na sociedade por outros meios. A dimensão científica da sua base de conhecimentos não é evidente, sendo questionável se os professores dispõem de uma linguagem científica através da qual comunicam sobre a prática e desenvolvem conhecimento profissional. Acresce, segundo o autor, que é disputado socialmente se a formação inicial é requisito para uma prática profissional satisfatória, e esta é vista como não autónoma sendo antes facilmente reconhecido que exercitam privadamente na sala de aula mas dentro do quadro de uma escola a que estão sujeitos administrativamente. Neste sentido, os professores são caracterizados como semiprofissão (Gimeno Sacristán, 1991; Roldão, 1998).

Esta ideia fora já explorada, na década de 1960, no livro editado por Etzioni que agrupa professores, trabalhadores sociais e enfermeiros como semiprofissões que apresentam em comum, segundo o autor: uma formação curta, um estatuto menos legitimado, o direito a comunicação privilegiada menos estabelecido, um menor corpo de conhecimento especializado e menor autonomia de supervisão ou controlo externo à profissão (1969, p. v). Na mesma obra, tanto na análise de Lortie (1969) sobre a autonomia de professores do ensino primário, como na síntese conclusiva da obra por Goode (1969), o destaque em termos de lacuna na profissão de professor é na questão do conhecimento de base descrito pelo último como “relatively small in amount and shallow intellectually” (p. 213).

Rodrigues (2002) destaca como elemento básico para definir uma profissão, segundo esta perspetiva, o conhecimento profissional entendido como “conhecimentos abstratos organizados num corpo codificado de princípios, aplicáveis a problemas concretos, aceites como tal pela sociedade, veiculados por uma comunidade com capacidade para organizar e transmitir esses mesmos conhecimentos, e vistos pela sociedade como uma espécie de mistério, não banalizável” (pp. 11-12). A relevância da questão do conhecimento profissional docente para a discussão da profissão docente, quando olhada pela lente destes autores, é clara.

Na evolução das abordagens sobre as profissões, a questão do conhecimento profissional é retomada com contornos distintos mas sem que a sua centralidade seja esbatida. No âmbito do interacionismo simbólico, destaca-se o pioneiro trabalho de Hughes (1958) que descreve o processo de divisão do trabalho e distribuição social das atividades através de dois instrumentos: licença e mandato. Por licença, ou diploma, entende-se a autorização legal do exercício das funções, interditando essas atividades a outros, enquanto o mandato representa a obrigação de assegurar uma função específica. Através de um processo social, de afirmação e conflito, uma determinada ocupação pode afastar-se de formas amadoras de desenvolvimento da atividade e, através da fixação de um mandato, dar origem a uma profissão. A limitação do acesso a uma área de atividade, ou campo profissional, permite melhorar as recompensas para os membros do grupo. As organizações profissionais são vistas como instâncias de proteção da licença e manutenção do mandato dos seus membros, exercendo autoregulação e estabelecendo regras e normas que organizem a profissão. Este foco nos processos de afirmação de uma profissão, em vez de delimitação de critérios constituintes de uma, conduz-nos novamente à questão do conhecimento pois, nas disputas sobre campos profissionais, um dos recursos que surge destacado é o da qualificação e da instituição de um currículo. A certificação surge como forma de exclusão, servindo os diplomas, o *curriculum vitae*, como suporte para controlar o acesso à profissão. As escolas e a formação, por sua vez, tornam-se instituições que atribuem licenças para desempenhar a função, diferenciando profissionais de leigos.

O conhecimento, assim como as competências, métodos e valores, adquirem um papel importante neste processo: determinado conhecimento constitui uma posição de hegemonia num campo profissional, passando a ditar as regras que determinam os conflitos de poder num determinado campo, pelo que se torna necessário consolidar esse capital simbólico através da comunidade profissional, publicações da área específica, relações públicas, etc. (Krejsler, 2005).

Se podemos encontrar uma licença e um mandato para os professores, a forma como o currículo de formação e a definição do conhecimento, competências e valores que definem o campo profissional se encontra atribuída a outros atores indica novamente uma situação de não controlo sobre aspetos importantes para a definição da profissão. Registe-se a recente tendência para a constituição de corpos coletivos de professores (*teaching council*) nalguns países europeus,

nomeadamente Escócia¹ e Irlanda², e fora da Europa, onde se destaca a Nova Zelândia³, que enquanto reguladores da profissão assumem funções de apreciação e certificação de cursos de formação inicial de professores. Envolvem, assim, as instituições de ensino superior na discussão das suas propostas, ou cursos, com a profissão e não apenas com instâncias reguladoras da sua própria ação (Sugrue, 2013).

O paradigma do poder vem definir profissionalização como o “processo pelo qual uma ocupação obtém o direito exclusivo de realizar um determinado tipo de trabalho, o controlo sobre a formação e o acesso, bem como o direito de determinar e avaliar a forma como o trabalho é realizado” (Rodrigues, 2002, p. 51). Para Freidson, um dos autores chave, uma profissão é uma “occupation that controls its own work, organized by a special set of institutions sustained in part by a particular ideology of expertise and service” (1994, p. 10). O poder profissional centra-se, assim, na autonomia e poder sobre o próprio trabalho conferidos pelo monopólio do conhecimento e pela função de controlo de entrada na profissão ou mercado de trabalho. O conhecimento, nesta perspetiva, é determinante na definição de especialidade na medida em que é exclusivo – o poder que confere advém do controlo sobre recrutamento, formação e realização do trabalho de criar, divulgar e utilizar esse conhecimento. A aprendizagem de conhecimento abstrato em instituições formais de ensino superior torna-se condição de reivindicação de privilégios e territórios, ligando-se o mercado de trabalho ao sistema de ensino superior. Outros autores destacam outras áreas de incidência do poder profissional, complexificando a relação entre fatores.

As visões contraditórias sobre a questão do poder dos profissionais são ainda disputadas por autores que defendem teses de desprofissionalização e proletarização. Para uma das autoras, as ocupações profissionais encontram-se num processo de perda das suas qualidades únicas, “particularmente do seu monopólio do conhecimento, da crença pública no *ethos* de serviço e das expectativas de autonomia no trabalho e de autoridade sobre o cliente” (Haug, 1973, p. 197, cit. por Rodrigues, 2002, p. 69). A erosão do monopólio do conhecimento, especificamente, estaria a ser provocada por: difusão do conhecimento na sociedade e rápidas mudanças nos níveis educacionais da população em geral; revalorização da componente do conhecimento profissional decorrente da experiência empírica, passível de ser apreendida por indivíduos sem formação académica e sobre a

¹Sugere-se a consulta do site <http://www.gtcs.org.uk/home/home.aspx>

²Sugere-se a consulta do site <http://www.teachingcouncil.ie/>

³Sugere-se a consulta do site <http://www.teacherscouncil.govt.nz/>

qual é difícil de exercer qualquer monopólio, dada a sua natureza fragmentada; processos de codificação dos conhecimentos decorrentes da necessidade de padronização das aprendizagens ou das aplicações; a divisão do trabalho que emerge em muitos domínios profissionais no sentido da especialização, constituindo uma outra ameaça ao exclusivo do controlo profissional da informação. Rodrigues resume estas ideias como “de perda ou transferência de conhecimentos e saberes, seja para os consumidores, o público em geral, os computadores ou os manuais” (2002, p. 71).

As críticas a esta análise da autora, e a não concretização significativa de algumas das suas previsões para as profissões que visou, nomeadamente os médicos, não descartam a ressonância das suas ideias nos relatórios recentes sobre aprendizagem no século XXI, com implicações para a profissão docente. O acesso à informação é visto como um dos fundamentos para a afirmação de um paradigma de aprendizagem caracterizado pela aprendizagem ao longo da vida e na amplitude da vida (*life-wide learning*, no original) que é enformado pela ubiquidade das tecnologias de informação e comunicação e que pressupõe o desenvolvimento autodirigido e proativo de competências pelos próprios aprendentes (Redecker et al., 2011). O futuro das escolas, desprovidas do seu papel de tornar o conhecimento acessível, passa a ser de guiar os alunos na identificação e seleção de oportunidades de aprendizagem que sejam adequadas aos seus estilos e objetivos de aprendizagem, monitorizar o progresso, podendo aferir objetivos e escolhas, intervindo quando surgem dificuldades, e implementar mecanismos de avaliação, certificação e acreditação, competindo aos professores “effectively guide and coach students in their learning endeavours” (Redecker et al., 2011, p. 13). A ênfase em competências transversais e as alusões a uma avaliação constituída por “competence-based assessment strategies that are to a certain extent independent of the concrete learning content” (p. 13) tem encontrado em Michael Young acérrima contestação (2006, 2010a, 2010b, 2010c, 2011) (ver capítulo anterior). Aqui, interessa destacar a ausência de autonomia, de especialidade, de perícia (*expertise*) dos professores que este quadro apresenta. Não só o papel do conhecimento pedagógico é aqui obnubilado como o do próprio conhecimento do conteúdo se torna secundário.

Finalmente, a abordagem sistémica do fenómeno das profissões considera o conhecimento académico como um elemento-chave do sistema, reconhecendo-se que “o verdadeiro uso do saber profissional académico é menos prático do que simbólico (...) legitimando o trabalho profissional

através da clarificação das suas fundamentações e traçando os mais elevados valores culturais” (Abbott, 1988, pp. 53-54, cit. por Rodrigues, 2002, p. 96). Para além desta função de legitimação, o conhecimento académico cumpre a função de desenvolvimento ou produção de novas intervenções, diagnósticos, tratamentos e inferências. Se o sistema de conhecimento e seu grau de abstração requeridos para a afirmação da profissão são vistos como relativos – dependendo de um espaço e de um tempo e da competição num contexto específico – a definição de problemas profissionais e respetivos atos de perícia, de saber-fazer específico, para além da tarefa cognitiva requerem reconhecimento social, para o qual o controlo da formação é um dos meios. A exterioridade dos professores às decisões respeitantes à sua formação é aqui novamente relevada.

Rodrigues (2002), na sua síntese sobre o estudo das profissões de cariz sociológico, identifica “o saber, os saberes, as competências e o conhecimento científico são um elemento essencial em qualquer das abordagens das profissões” (p. 111), concluindo que “o conhecimento é o principal recurso de poder profissional” (p. 112).

1.2.1. Conhecimento profissional específico e o estatuto de semiprofissão do professor

A importância do conhecimento para a profissão, seu reconhecimento e qualidade do desempenho a ela associada tem sido estudada dentro do âmbito específico do ensino. A filiação em perspetivas teóricas socio-construtivistas e a abordagem socio-histórica que alguns dos seus autores de referência empreenderam, assim como a evolução que se tem verificado nos sistemas que contextualizam o desempenho profissional e na investigação que a sustenta, implicam que a profissão professor seja entendida como uma construção histórico-social em evolução.

O estudo com maior impacto na forma como entendemos a docência como profissão em Portugal é o de Nóvoa (1987). Analisando a problemática da relação das profissões com o Estado e a evolução do estatuto socioeconómico dos professores, numa abordagem socio-histórica, o autor afirma a importância do saber e da ética enquanto dimensões constitutivas da profissão, delimitando quatro etapas do processo de conquista do estatuto de profissão: a) o exercício a tempo inteiro, constituindo o ensino o modo de vida de um grupo profissional especializado, os professores, b) a licença do Estado, ou seja, a criação pelas autoridades públicas de um suporte legal para o exercício da atividade, c) a criação de instituições específicas para a formação especializada, que permita adquirir um corpo de saberes e de saberes-fazeres próprios da profissão, e d) a constituição de associações profissionais representativas do grupo profissional, com um

papel no espírito de corpo e defesa de estatuto socioprofissional. Quanto ao conhecimento profissional, além de surgir referido nas etapas, surge novamente no modelo proposto pelo autor enquanto uma de duas dimensões do processo histórico de profissionalização do professorado – conhecimento e valores e deontologia. Assim, além dos valores éticos e das normas deontológicas, Nóvoa destaca “um conjunto de conhecimentos e de técnicas necessários ao exercício qualificado da atividade docente; os seus saberes não são meramente instrumentais, devendo integrar perspectivas teóricas e tender para um contacto cada vez mais estreito com as disciplinas científicas” (1991a, p. 20).

A centralidade deste saber docente é associada, no entanto, a uma distância dos professores relativamente à produção e reprodução desse conhecimento. Esta localização no exterior do 'mundo dos professores', e a participação quase exclusiva de teóricos e especialistas vários, assim como das instituições de formação, implicam que os professores sejam perspectivados, por algumas linhas de análise, como transmissores (e reprodutores) de um saber alheio em vez de como portadores (e produtores) de um saber próprio (Nóvoa, 1991a). Esta situação de exterioridade da produção do saber implica que a formação de cada professor a nível individual, mas também a produção da profissão docente a nível coletivo, estejam atribuídas, ou sejam pelo menos grandemente participadas, por entidades externas à profissão, destacando-se as instituições formadoras e o Estado como empregador e regulador da profissão.

A autonomia profissional e a importância de corpos coletivos de regulação da profissão são igualmente destacados por Roldão (1998, 2007a) que tem assumido a discussão da profissionalidade associada ao conhecimento profissional específico de forma particularmente relevante. Com base no trabalho de Nóvoa, mas mobilizando também Dubar e Gimeno Sacristán, a autora foca a atenção em quatro descritores de profissionalidade: a) o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade (por oposição à indiferenciação), b) o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza, c) o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma, ou seja, controlo sobre a atividade e a autonomia do seu exercício, e d) a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende o exercício da função, o acesso a ela e a definição do saber necessário para a desempenhar – sendo que o poder que detém sobre a profissão advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima (Roldão, 1998, 2005a, 2005b). A autora associa a

especificidade do conhecimento profissional, e a discussão sobre a sua natureza, à missão e legitimidade da escola e do professor, quer em termos históricos quer perante os desafios da atualidade.

Em vários dos seus escritos, é retomada a discussão sobre o significado socialmente atribuído ao ato de ensinar face ao duplo referencial: por um lado, origem dos professores como agentes de ensino remontando ao escravo grego que, portador da cultura grega, era encarregado de conduzir ao conhecimento os filhos dos romanos, e por outro lado, a instituição do ato de ensinar, sobretudo a partir da Idade Média e do desenvolvimento das universidades, associado ao ato de tornar público um saber que alguns possuem de forma restrita (Roldão, 2002b, 2004, 2005a, 2005b, 2006, 2007a, 2009a). Reconhecendo a necessidade de uma síntese dialética que supere a dicotomia instalada, a autora realça que as duas leituras – ensinar como professar um saber restrito e ensinar como fazer com que o outro seja conduzido a aprender (ou seja, o professor como aquele que faz aprender, o que sabe fazer com que os outros saibam) – têm implicações distintas no que respeita à forma de entender o conhecimento distintivo do professor e a sua função social. Não se trata de acesso à informação, agora facilmente acessível, mas de mediar o saber conteudinal a fazer aprender (qualquer que ele seja) e o aprendente.

Ser profissional de ensino é, no entender de Roldão, “ser especialista da função de estabelecer, fundamentado em saber próprio, a ligação entre os dois pólos de que é mediador – o saber e o aprendente” (2006, p. 45). O saber conteudinal surge, assim, como condição necessária mas não suficiente para se ser professor, existindo uma função específica – ensinar – que exige, por sua vez, um conjunto de conhecimentos específicos. A natureza e evolução do saber pedagógico ou didático ou curricular, visitada no primeiro capítulo, é particularmente relevante para entender esta ligação, em situação específica, entre saber e alunos mediada pelo professor. Podemos, assim, identificar, no percurso histórico de construção social da atividade docente, ambiguidades relativamente aos caracterizadores delimitados: o conhecimento específico, entre o conteudinal e o pedagógico como sustentadores da legitimidade da ação, decorrendo uma leitura da função docente como relacional-pedagógica ou científico-didática.

A legitimidade da função e do conhecimento profissional são basilares para a conquista de controlo sobre a profissão face ao Estado que em Portugal domina e orienta a atividade docente. A responsabilidade e domínio de um conhecimento profissional distintivo por oposição ao “árbitrio

de cada agente individual, a quem não é exigido fundamento para o que faz, nem é assegurada qualquer garantia de legitimação pelos seus pares” (Roldão, 2005b, p. 111), é uma das dimensões da construção de uma comunidade de profissionais autêntica que substituiria o normal entendimento do poder do professor “como suposta 'autonomia' intra sala de aula que, pelo individualismo sem regulação que comporta, se desenvolve no sentido oposto do da autonomia profissional” (Roldão, 2006, p. 48). Já tendo sido abordada, neste texto, a criação e desenvolvimento de *teaching councils* em países estrangeiros, importa recordar que também Nóvoa (1991b) defendia que os professores necessitam de margens mais alargadas de autonomia na gestão da sua própria profissão e uma ligação mais forte aos atores educativos locais (autarquias, comunidades, etc.).

Nesta breve análise do papel do conhecimento profissional na constituição da profissão docente, importa referir que à análise da docência como profissão, se associa o estudo da identidade profissional dos professores. Lopes descreve este investimento como “forma de conceber a relação dos profissionais com a sua profissão e das profissões com a sociedade: forma em que se abandona uma perspetiva absoluta em favor de uma perspetiva relativa, o único em favor do diverso, o exterior em favor do interior, o heteroestruturante em favor do interestruturante” (2002, p. 72). Com base no trabalho de Claude Dubar (1997), a autora realça a socialização profissional nos contextos de trabalho, em relação ao papel das associações profissionais, entidades patronais e instituições de formação, definindo a profissionalização como um processo interno e situado de comunicação, reconhecimento, decisão e cooperação cujo produto são identidades profissionais individuais e coletivas.

Na argumentação que apresenta a favor da articulação entre os dois enfoques para o estudo do exercício da profissão docente, define-se identidade profissional docente como, primeiro, uma identidade, depois, uma identidade profissional e, finalmente, uma identidade profissional docente. É na constituição de uma identidade profissional que os saberes profissionais assumem especial importância. Sendo a identidade profissional uma das identidades sociais de cada um de nós, um dos conteúdos a que se associam valorizações pessoais e sociais, nela os saberes profissionais assumem uma relevância particular. Dubar, com base em Berger e Luckman (1966), define-os como “maquinismos conceptuais que têm subjacente um vocabulário, receitas (ou fórmulas, proposições, procedimentos), um programa formalizado e um verdadeiro ‘universo simbólico’

veiculando uma visão de mundo” (1997, p. 96). Segundo o autor, é esse saber legítimo que permite a elaboração de estratégias práticas e a afirmação de uma identidade reconhecida.

Se entendermos identidade profissional como o que é específico na forma como é esperado que os profissionais se concebam a si próprios como membros de uma profissão particular, revisitar as tradições dominantes da sociologia das profissões concede-nos pontos de apoio para esse entendimento. Considerando as identidades profissionais como formas relacionais (identidade de atores num sistema de ação) mas também biográficas (tipos de trajetórias ao longo da vida de trabalho) (Dubar, 2006), o conhecimento profissional e a forma como é perspectivado pela sociedade e pelos próprios profissionais influencia de formas distintas e interativas a profissão.

2. Investigação sobre conhecimento profissional docente

A importância do conhecimento profissional para a afirmação da profissão e para a sua legitimação social implica que o interesse pela profissão de ensino tenha sido acompanhado por um crescente interesse sobre o conhecimento dos professores (Montero, 2001). Os esforços relativos à maior legitimação e reconhecimento da profissão docente, assim como de melhoria da qualidade do ensino, destacam o conhecimento profissional como fator determinante (Comissão Europeia, 2005a, 2007; OECD Directorate for Education, 2005). Vários estudos desenvolvidos nas últimas três décadas permitem-nos reconhecer a dificuldade de definir e categorizar, logo de articular e documentar, o conhecimento profissional dos professores, sem que isso retire urgência a esse empreendimento (Berry et al., 2008).

Reconhecer um conhecimento específico aos professores, que legitima e sustenta a sua intervenção, tem sido alvo de várias décadas de investigação com focos, metodologias e pontos de partida muito distintos. Vários autores reconhecem uma dimensão política subjacente a toda a investigação produzida (Cochran-Smith & Lytle, 1999a, 2009a; Elliott, 1997; Hammersley, 2007a; Montero, 2001; Roldão, 2005b, 2007a; Zeichner, 2008a) que inclui e exclui produtores de conhecimento, valoriza e desvaloriza tipos de conhecimento, ou formas de o designar, que giza diferentes fronteiras entre construtos e com eles impõe leituras e limites. Entre a afirmação da profissão, a discussão da formação e a experiência pessoal de cada professor, jogam-se vários conceitos e perspectivas acerca do conhecimento dos professores.

A investigação sobre o pensamento dos professores abordou, desde a década de 1970¹, questões próximas às do conhecimento profissional dos professores. A ideia de que a descoberta da vida mental dos professores poderia constituir um elemento importante na compreensão dos processos de ensino conduziu a um reforçado interesse sobre os processos psicológicos mediante os quais os professores percebem e definem as suas responsabilidades e situações profissionais, avançando-se com uma imagem de professor próxima de outros profissionais, como médicos ou arquitetos, por assumir a racionalidade da decisão docente e a noção de que a atuação do professor é dirigida pelos seus pensamentos.

Coelho (2004) sistematizou os principais resultados dos estudos realizados em torno dos conceitos de crenças educacionais, teorias implícitas e construtos pessoais. A investigação realizada contribuiu para a afirmação do ensino como uma atividade problemática, no sentido de não rotineira nem ritualizada, uma vez que desvendou a tomada de decisão interativa dos professores durante o ensino em contextos de prática. Não existindo uma só forma de ensinar um determinado tópico, nem uma só forma de garantir que todos aprendem um tópico, existem vários pontos de decisão que precisam de ser negociados entre professor e aprendentes, tornando o ensino problemático, dilemático e incerto.

Teaching then is not bound by a script or set of routines, but depends on a teacher making informed decisions about practice. From this perspective, teaching is dynamic and demanding because it must be responsive to the varied learning demands inherent in the situation. Seeing practice in this way means it must be understood as problematic because narrow views of teaching and learning only serve to mask this complexity (Loughran, 2013, p. 120).

Esta ideia de incerteza e ambiguidade no ensino não é recente, nem exclusivamente suportada nos estudos sobre o pensamento do professor. Atravessa, por exemplo, o pensamento de Dewey e Stenhouse que afirmaram, em momentos bastante distintos, a ideia de que o ensino é uma atividade em aberto, em contextos que exigem tomada de posição crítica. Mas o progressivo reconhecimento destas visões sobre o professor como um profissional “ativo, inteligente, cuja atividade inclui o estabelecimento de objetivos, a procura de informação e a formulação de

¹ C. M. Clark e Peterson (1986) situam o início do paradigma de estudo do pensamento dos professores no final da década de 1960, destacando o estudo de Jackson de 1968 que tinha como propósito descrever e compreender os processos e estruturas de pensamento subjacentes às ações dos professores. Outros autores destacam o estudo de Zahorik, datado de 1970, que comparou dois grupos em termos de centração no aluno: um com planificação e outro sem planificação (Toom, 2006). Um marco incontornável é a Conferência de 1974 do National Institute of Education (NIE) que gizou o programa de investigação sobre ensino, destacando a importância da investigação sobre o pensamento dos professores para a compreensão do processo de instrução (C. M. Clark & Peterson, 1986, p. 256).

hipóteses com base nessa informação, a sua própria disposição para o ensino e para o ambiente de ensino, e ainda a seleção de entre os diversos métodos pedagógicos” (Coelho, 2004, p. 167), sustentou mudanças na forma de conceptualizar o profissional, conduzindo a um interesse renovado sobre o conhecimento que sustenta a sua ação e decisão.

O foco mudou, assim, da procura de conhecimento acerca dos professores para o conhecimento dos professores. Carlgren, Handal e Vaage (1994) distinguem duas abordagens distintas, em termos de estudos sobre o pensamento e conhecimento dos professores, que clarificam esta mudança de enfoque. A primeira assume como pressupostos: dualismo (existência de um mundo real e da percepção sobre o mesmo), personalismo (estudo do conhecimento pessoal), assim como mentalismo e racionalismo (por estudar as teorias dos professores e a sua testagem e modificação). A segunda desloca a ênfase da investigação da mente do professor, com raízes na ciência cognitiva e no processamento da informação, para a prática, assumindo um conjunto de pressupostos distintos: a linguagem como expressão de interações sociais, em vez de representação dos pensamentos internos do indivíduo, e como constitutiva do mundo (e do objeto sobre o qual expressa algo), a cognição e a aprendizagem como situadas, e a imprescindibilidade, ainda que invisível, de ligação do conhecimento a uma prática.

Este pressuposto é muito próximo da perspetiva de Schön (1992) de indissociabilidade do conhecimento à natureza da ação. O diálogo com o saber dos professores, a que se referia Montero (2001), é visto como um fenómeno social e não individual, sendo a voz dos professores que se procura fazer ressaltar da investigação constituída nesse diálogo, provocado pelo interesse do investigador. Os autores expressam, assim, preocupação sobre que perspetiva e que interesses conduzem a investigação que foca os professores e o seu conhecimento, podendo incorrer no risco de “knowledge 'about' teachers knowledge will be imposed on teachers as their knowledge, making teachers talk and think about their own thinking and its development rather than about the teaching that this thinking is about” (Carlgren et al., 1994, p. 4).

Esta última questão atravessa este capítulo, este trabalho, e de forma mais ou menos transparente a investigação realizada nesta área. Investigar o conhecimento dos professores como objeto de estudo não é o mesmo empreendimento que estudar o conhecimento que constitui, ou pode constituir, a base ou corpo de conhecimento profissional. No entanto, nem todos os autores que se dedicam a esta investigação procuram ou reconhecem o conhecimento docente como aspeto

de afirmação profissional. Por outro lado, nem sempre a delimitação de conhecimento necessário ao desempenho profissional surge associada à valorização do conhecimento sustentado pelos professores como Munby, Russel e Martin (2001) relatam na sua síntese sobre a investigação acerca do tópico. Esta diversidade de propósitos de investigação e de concepções sobre a base ou corpo de conhecimentos profissionais é ainda cruzada por outros eixos como o tipo de conhecimento que é legitimado: formal, resultante da investigação conduzida por métodos científicos e legitimada pela comunidade científica, e/ou prático, resultante da mobilização de conhecimentos em situação.

2.1. Revisões e classificações da investigação sobre conhecimento dos professores

O estudo sobre o conhecimento dos professores tem sido analisado em busca de sentido emergente de várias linhas de investigação e focos distintos. Fenstermacher (1994) procedeu a uma das revisões mais influentes na área, assumindo um enfoque epistemológico. Para esse escrutínio epistemológico, selecionou quatro questões de partida, associando programas de investigação específicos a cada uma.

À questão “o que se sabe sobre ensino eficaz?” associou a ideia de um conhecimento formal produzido por programas de investigação como o de processo-produto que se focam no efeito de determinadas práticas de ensino. O autor explicita que esta primeira questão e a investigação associada não referem explicitamente o conhecimento dos professores. O tipo de conhecimento formal que é produzido e valorizado baseia-se na utilização de métodos científicos que legitimam a sua produção. Trata-se de conhecimento sobre o ensino que pode ser mobilizado para a formação de professores e para a sustentação de decisões pelos próprios professores. Neste cenário, os professores são consumidores de conhecimento gerado noutras instâncias e por outros atores.

À questão “o que sabem os professores?”, o autor associou vários tipos de conhecimento (situado, pessoal, local, relacional, tácito) que englobou sob a designação prático, sendo produzido por investigadores como Elbaz, Connelly e Clandinin ou Schön. O ponto de partida aqui é o reconhecimento de que os professores constroem conhecimento a partir da experiência (Elbaz e Clandinin e Connelly) e da ação (Schön), que os investigadores procuram revelar e sistematizar, assim como compreender em termos de emergência e uso na ação (Schön). Num ponto seguinte deste capítulo, o conhecimento prático dos professores será abordado em maior profundidade.

À questão “que conhecimento é essencial para se ensinar?” surge associado o programa de

investigação de Shulman que procura sistematizar as formas, conteúdos e fontes do conhecimento, formal e prático, de que se necessita para ensinar adequadamente. Fenstermacher (1994) considera que os estudos desencadeados pela propostas de Shulman na década de 1980 são orientados normativamente, no sentido de procurarem estabelecer o que os professores precisam de saber e de saber fazer para ensinar com qualidade, envolvendo conhecimento formal e prático.

Finalmente, à questão “quem produz conhecimento sobre o ensino?” associou o programa de investigação de Cochran-Smith e Lytle, por abordar a diferença entre o conhecimento produzido por investigadores das universidades e por professores, ou práticos, que realizam investigação, ou seja, professores investigadores. A afirmação dos professores como produtores do conhecimento (ou pelo menos de parte do conhecimento) necessário para basear as suas práticas, o corpo de conhecimento que sustenta a profissão, conduz à discussão sobre o tipo de conhecimento que substancia esse corpo, com especial ênfase na participação dos professores como geradores de formas de conhecer sobre o ensino.

Esta revisão revela algumas das posições possíveis relativamente às questões discutidas sobre a produção de investigação sobre o conhecimento dos professores. Outras revisões apresentam outras formas de classificar e relacionar a investigação produzida. Anterior à de Fenstermacher, a revisão de Carter (1990) apresentava três abordagens e programas de investigação sobre conhecimento dos professores: estudos sobre processamento de informação e comparação de peritos com principiantes, estudos sobre conhecimento prático e, por ordem cronológica, estudos sobre conhecimento pedagógico de conteúdo. Roldão (2007a) e Montero (2001), porque focadas no conceito de conhecimento profissional dos professores, destacam duas linhas dominantes: uma linha que se aproxima dos estudos de L. Shulman (1986, 1987) e L. Shulman e J. Shulman (2004), que investem na análise das componentes envolvidos no conhecimento global docente (do conhecimento do currículo ao conhecimento dos alunos, do conhecimento científico ao conhecimento pedagógico de conteúdo), e uma segunda linha que, recolhendo influências dos trabalhos de Elbaz (1983) e Connelly e Clandinin (1996), mas, sobretudo, sob a forte influência de Schön (1992) e da sua epistemologia da prática, valorizam a prática como fonte de ação reflexiva pelo profissional, reflexão essa que origina a produção de saber. Vários autores desenvolveram e aprofundaram a ideia de conhecimento prático e a ideia de desenvolvimento do conhecimento profissional no âmbito da prática profissional. Por exemplo, Tardif (2000) defende que é nesse

contexto que os professores desenvolvem os saberes específicos da profissão, fundados no trabalho quotidiano e no conhecimento do contexto, e articulando simultaneamente uma diversidade de saberes.

Dado o destaque concedido, por um lado, à tentativa de delimitar uma base ou corpo de conhecimento profissional desmontando analiticamente os componentes a integrar, e por outro lado, ao conceito de conhecimento prático e sua relação com os contextos, atores e ações profissionais, destacaremos nos próximos pontos deste capítulo aspetos dessas duas abordagens, sobrepondo, nalguns casos, alguns dos grupos delimitados pelas revisões aqui referenciadas. Recordando que o nosso propósito se aproxima mais da discussão de um conhecimento específico, legitimador da profissão, do que do processo de construção e desenvolvimento dos conhecimentos dos professores, a profundidade e foco dos seguintes pontos fica justificada.

2.2. Constituição de uma base de conhecimento profissional: estudos sobre componentes do conhecimento dos professores

A delimitação do conhecimento humano em qualquer área profissional é um empreendimento desafiante e complexo. Calderhead descreve tal tarefa como potencialmente interminável dado que “the vast and somewhat idiosyncratic knowledge base may be continuously changing and restructuring” (1996, p. 710). Os autores que desenvolverem sistematizações de componentes de conhecimento dos professores assumiram, nalguns casos, explicitamente a intenção de contribuir para esse desiderato em relação à profissão docente. A contribuição que mais se destaca é a de Shulman, quer em termos de difusão das suas ideias quer em termos de propósito, pois tratou-se de uma tentativa de caracterização da base de conhecimento para o ensino, “a codified or codifiable aggregation of knowledge, skill, understanding, and technology, of ethics and disposition, of collective responsibility – as well as a means for representing and communicating it” (L. Shulman, 1987, p. 4). Alguns estudos são anteriores, como o de Elbaz (1983), enquanto outros são contemporâneos, como o de Tamir (1988) e o de Grossman (1990), que colaborava com Shulman. Posteriormente, várias sistematizações surgiram, destacando-se a de Borko e Putnam (1996). A profusão de estudos baseados no trabalho de Shulman, em áreas disciplinares diversas, levou ao surgimento de diversas organizações e categorizações. Dada a centralidade da proposta de Shulman, detemo-nos especialmente nos seus contributos.

Shulman afirmou em diversas ocasiões que na investigação sobre o ensino estava ausente um

elemento crucial: o estudo do conteúdo do ensino (a matéria) e as suas interações com a pedagogia (Ball, Thames, & Phelps, 2008). Os textos de referência na afirmação desta ideia, que se viria a consubstanciar no conceito de conhecimento pedagógico de conteúdo (*pedagogical content knowledge*, no original), são a conferência na American Educational Research Association, em 1985, publicada sob o título ‘Those who understand: Knowledge growth in teaching’ (1986), e o artigo na Harvard Educational Review, ‘Knowledge and teaching: foundations of the new reform’ (1987).

Na primeira publicação, são referidas três categorias de conhecimento de conteúdo, um dos vários tipos que os professores sustentam: 1) do próprio conteúdo, que Shulman baseia no trabalho de Schwab (1978), 2) pedagógico de conteúdo, que se refere ainda ao conhecimento do conteúdo mas especifica as suas características quando se torna matéria de ensino, e 3) curricular, referindo-se ao conhecimento do capital curricular (L. Shulman & J. Shulman, 2004) que existe disponível para ensinar e avaliar a aprendizagem dos conteúdos, assim como entender a relação do tópico a ensinar com outros da mesma área (conhecimento curricular horizontal) e com outras disciplinas ou tópicos ensinados aos alunos (conhecimento curricular lateral) (L. Shulman, 1986). Baseando-se em autores como Dewey e Schwab, Shulman afirmava neste texto que “no one focused on the subject matter content itself. No one asked how subject matter was transformed from the knowledge of the teacher into the content of instruction. Nor did they ask how particular formulations of that content related to what students come to know or misconstrue” (1986, p. 6). Importava, pois, focar a interação entre conteúdo, professor e aluno.

A necessidade de discutir as tradições europeias de didática no capítulo anterior deste trabalho emergiu, em parte, deste apelo feito nos Estados Unidos da América. A breve revisitação que corporizou o capítulo permite afirmar que na tradição europeia, publicada maioritariamente em línguas distintas do inglês, a importância do conteúdo não se encontrava tão obnubilada como o autor descreve para o contexto americano, para o qual analisa os contributos da psicologia da aprendizagem (L. Shulman, 1986). Para a tradição germânica, “this old idea of pedagogical reduction of factual content for the purposes of teaching is known (...) as *Fachdidaktik*” (Kansanen, 1999, p. 29). O próprio Shulman estabeleceu a relação entre as abordagens ao ensino (Gudmundsdottir & L. Shulman, 1987), encontrando-se publicados trabalhos que aprofundam as relações entre a *fachdidaktik* e o conhecimento pedagógico de conteúdo (por exemplo, Kansanen,

1999, 2009; Van Dijk, 2009; Westbury, Hopmann, & Riquarts, 2000). Refira-se que nas traduções do termo para castelhano e português, alguns autores defendem a utilização da designação conhecimento didático de conteúdo, defendendo que a noção de didático aponta precisamente para a interligação entre a matéria e o processo de ensino (Marcelo García, 1993; J. P. Ponte, Oliveira, Brunheira, Varandas, & C. Ferreira, 1998).

No artigo de 1987, Shulman assume como ponto de partida a ideia de que um professor sabe algo que não é compreendido por outros, os alunos, e que consegue transformar compreensão, capacidades ou atitudes em representações e ações pedagógicas por forma a promover aprendizagem. Daqui empreende a tarefa de delinear as categorias (mínimas) de conhecimento que considera sustentarem a compreensão de que o professor necessita para promover a aprendizagem pelos alunos. Descreveu sete categorias de conhecimento que, assim, integrariam um corpo ou uma base de conhecimentos para a profissão: 1) conhecimento sobre os conteúdos, 2) conhecimento pedagógico geral, com especial destaque para os princípios de gestão de sala de aula que transcendem as diferentes matérias, 3) conhecimento curricular, nomeadamente as 'ferramentas do ofício' do professor, ou seja, materiais e programas, 4) conhecimento pedagógico de conteúdo, “that special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special form of professional understanding” (p. 8), 5) conhecimento dos aprendentes e das suas características, 6) conhecimento dos contextos educacionais, desde os grupos de trabalho na sala à gestão das escolas e às características das comunidades e culturas, e 7) conhecimento dos propósitos, metas e valores educativos, assim como dos seus fundamentos filosóficos e históricos.

Borko e Putnam alertam para um perigo de se procurarem categorias de descrição do conhecimento: que as categorias sejam consideradas como divisórias existentes na mente humana em vez de instrumento heurístico para ajudar a pensar sobre o conhecimento dos professores, isto é, “we may find ourselves thinking that teachers' knowledge is organized into abstract, isolated, discrete categories whereas, in fact, what teachers know and believe is completely intertwined, both among domains and within actions and context” (1996, p. 677). Ao longo de várias décadas, Shulman e os seus colaboradores desenvolveram várias tipologias, variando as fronteiras e nomes de algumas categorias (Ball et al., 2008, p. 391), revelando a sua utilidade para desencadear e sustentar análises e não a sua reificação.

Em 2004, Shulman revisitou a sua proposta, integrando o conhecimento dos professores,

individual e cognitivo na forma como fora estudado anteriormente, num mais amplo modelo que reconhece outras dimensões e níveis na aprendizagem e ação do professor: para além de abrir o escopo de análise para uma visão de comunidade profissional que suporta, influencia e contextualiza a aprendizagem e o desenvolvimento do professor, este modelo articula o conhecimento com a prática, uma visão e uma motivação relativas ao ensino, e a reflexão como forma de aprender a partir da experiência (L. Shulman & J. Shulman, 2004). A definição apresentada para um professor bem sucedido engloba estas dimensões: “an accomplished teacher is a member of a professional community who is ready, willing and able to teach and to learn from his or her teaching experiences” (p. 259).

Nesta proposta, surgem componentes do conhecimento com uma organização distinta das anteriormente apresentadas: 1) conhecimento de conteúdo: das disciplinas e interdisciplinar, 2) compreensão do currículo, incluindo os tópicos interdisciplinares e os pontos de encontro disciplinares em torno dos quais se pode criar articulação curricular, 3) conhecimento pedagógico de conteúdo, 4) conhecimento sobre gestão e organização da sala de aula, proativo e reativo, com especial foco nos princípios de trabalho de grupo, 5) conhecimento sobre avaliação em sala de aula, 6) conhecimento sobre como criar comunidade ao nível micro – na sala com o grupo/turma, meso – no meio institucional e comunidade, e macro – na profissão e com outros atores educativos, e 7) compreensão dos aprendentes intelectualmente, socialmente, culturalmente e pessoalmente numa perspetiva desenvolvimentista. Mas mais relevante é a articulação deste conhecimento com outras dimensões do modelo, revelando interdependências entre a visão sobre o ensino, a motivação para ensinar de acordo com essa visão, realizando o esforço necessário para o conseguir, e a prática e o conhecimento que podem sustentar essa forma de ensinar ou transformar a existente – ligados à capacidade de aprender com a experiência através da reflexão e da participação na comunidade de aprendizagem. A comunidade, entendida em interação constante com o indivíduo, pode ser contexto de visão partilhada, compromisso com o ensino e com a aprendizagem, mas é também perspetivada como sustentando o conhecimento profissional, de forma distribuída ou partilhada (L. Shulman & J. Shulman, 2004).

Um contributo bastante significativo de Shulman e colaboradores refere-se à forma como afirmaram a compreensão do conteúdo do ensino como um aspeto crucial para entender o conhecimento dos professores, como um tipo especial de conhecimento técnico ou profissional

(Ball et al., 2008). O empreendimento de focar a atenção da investigação e da política educativa na forma de conhecer e compreender o conteúdo do ensino pelos professores, distinta do conhecimento disciplinar desse mesmo conteúdo, assumiu contornos de afirmação do ensino como distintivo em termos de base de conhecimento. A especificidade da forma de conhecer o conteúdo pelos professores ganha contornos mais claros quando nos detemos no conceito de *pedagogical content knowledge*, conhecimento pedagógico de conteúdo, que representa a categoria que mais marca essa distinção entre o especialista de conteúdo e o professor (L. Shulman, 1987).

2.2.1. O conhecimento pedagógico de conteúdo

Na definição original de Shulman (1986), o conhecimento pedagógico de conteúdo (CPC) é uma das três categorias do conhecimento de conteúdo, ou seja, é uma forma de conhecer o conteúdo específica dos professores que inclui “For the most regularly taught topics in one’s subject area, the most powerful analogies, illustrations, examples, explanations, and demonstrations – in a word, the ways of representing and formulating the subject that make it comprehensible to others” (L. Shulman, 1986, p. 9). Embora a designação e delimitação conceptual do CPC sejam produto de um investigador, o conhecimento pedagógico de conteúdo propriamente dito é desenvolvido pelos professores. Exige uma mudança “from being able to comprehend subject matter for themselves, to becoming able to elucidate subject matter in new ways, reorganize and partition it, clothe it in activities and emotions, in metaphors and exercises, and in examples and demonstrations, so that it can be grasped by students” (L. Shulman, 1987, p. 13).

Além de construído pelos professores, o conhecimento pedagógico de conteúdo caracteriza-se por ser “pedagogically powerful and yet adaptive to the variations in ability and background presented by students” (L. Shulman, 1987, p. 15). Na definição mais detalhada que apresenta, Shulman reforça esta ideia, “the teacher must have at hand a veritable armamentarium of alternative forms of representation” (p. 9). Porque se trata de fazer aprender, compreender, tornar capaz, a um outro, não existe apenas uma forma de representar pedagogicamente o conteúdo. Por isso, o conhecimento pedagógico de conteúdo inclui a compreensão do que torna tópicos específicos fáceis ou difíceis em termos de aprendizagem: as conceções e formas de dar sentido de alunos de diferentes idades e contextos que se tornam relevantes no processo de os aprender, logo de os ensinar.

Depois da introdução por Shulman do conceito, este foi muito utilizado e desenvolvido em

vários estudos nas várias disciplinas, com particular destaque para a matemática e para as ciências da natureza (Abell, 2008; Berry et al., 2008; Loughran, Berry, & Mulhall, 2012; Park & Oliver, 2008). Nessas extensões, vários elementos foram surgindo, sendo inclusivamente sugeridos componentes para o próprio conhecimento pedagógico de conteúdo, situação que levou Hashweh (2005) a criticar a distância a uma das características essenciais do conceito: a especificidade em relação a tópicos da matéria e a especialidade enquanto conhecimento dos professores. Esta singularidade provém da mistura de pedagogia e de conteúdo que corporiza o conhecimento pedagógico de conteúdo, implicando uma transformação de ambos os domínios num conhecimento observável na ação que decorre na sala de aula (Berry et al., 2008; Loughran et al., 2012). Os investigadores defendem, assim, uma visão dinâmica e sinérgica do conceito, assumindo que “Teachers not only possess PCK, they employ the components of PCK in an integrated fashion as they plan and carry out instruction. Teacher use of PCK involves blending individual components to address the instructional problem at hand” (Abell, 2008, p. 1407).

Garritz (2010) recorda uma conferência de Shulman em Espanha, em 1997, em que o autor elencou três conceções distintas mas inter-relacionadas a que o termo conhecimento pedagógico de conteúdo se refere: 1) uma forma de compreensão que os professores sustentam (ou deviam sustentar) que distingue o seu pensamento e raciocínio dos especialistas na matéria, 2) parte da base ou corpo de conhecimento profissional docente, um reportório de conhecimentos, capacidades e disposições que distingue o ensino como profissão e que inclui capacidades de análise, improviso e intuição que Schön designa por reflexão na ação, 3) um processo de raciocínio e ação pedagógicos através do qual os professores analisam um problema de ensino num contexto particular, implementando intencionalmente os seus planos, corrigindo-os espontaneamente e improvisando em torno dessas decisões à medida que os inevitáveis momentos imprevisíveis surgem; processo através do qual os professores desenvolvem novos entendimentos, intuições e disposições. Loughran et al. (2012) associariam uma outra dimensão, de apoio ao empreendimento de “capture, portray and share knowledge of practice in ways that are articulable and meaningful to others” (p. 12). Os autores consideram que as formas mais habituais de partilha de conhecimento – episódios, histórias, pequenas narrativas – não revelam o verdadeiro conhecimento perito e técnico dos professores, obnubilando que os professores são produtores e não apenas consumidores de conhecimento sofisticado sobre o ensino.

O conceito de conhecimento pedagógico de conteúdo permite, segundo os autores, utilizar descritores e indicadores que melhor retratam e traduzem as ideias complexas associadas a boas práticas, permitindo uma partilha de conhecimento significativo. Um vocabulário comum, uma linguagem para comunicar formas de compreender e dar significado à prática, é importante para que as ideias, conhecimento, processos e prática possam ser discutidos por forma a ultrapassar visões de bom ensino como uma série de atividades. Nas palavras dos autores, “It is perhaps this tension between activities that work and the underlying principles of practice, or generalizable features from specific teaching and learning situations, that masks the importance of a shared vocabulary and has been an inadvertent barrier to its development and valuing in the profession” (Loughran et al., 2012, p. 13). Uma linguagem baseada na especificidade que o conceito de conhecimento pedagógico de conteúdo afirmou, que abranja aspetos da prática profissional dos professores, permite antecipar que uma evolução do conhecimento individual de professores para o de uma comunidade profissional mais ampla, como sugerido por L. Shulman e J. Shulman (2004).

2.3. Estudos sobre o conhecimento dos professores como prático

A relevância da prática na discussão do conhecimento profissional dos professores é assinalada por Gimeno Sacristán quando nos recorda que “do ponto de vista histórico, a prática educativa não é uma ação que deriva de um conhecimento prévio, como acontece com certas engenharias modernas, mas sim uma atividade que gera cultura intelectual, em paralelo com a sua existência, como aconteceu com outras práticas e ofícios” (1991, p. 70). Assinalando a mesma característica da profissão docente, que se praticava antes de sobre ela se produzir conhecimento, Roldão (2007a) destaca a relevância dos trabalhos em torno da epistemologia da prática, por valorizarem a progressiva teorização da ação que foi gerando conhecimento que alimentou e transformou a forma de agir dos profissionais. Neste processo, a produção de conhecimento sobre o ensino em territórios e com ferramentas conceptuais externos ao próprio ensino contribuiu para a afirmação do ser professor como profissão exigente do ponto de vista do conhecimento requerido. Mas as disputas sobre o conhecimento necessário, as formas de produção a privilegiar, os participantes envolvidos, as formas de legitimação a mobilizar e as articulações possíveis mantêm-se em aberto.

A afirmação do conhecimento dos professores sobre o ensino como válido e necessário é, em grande parte, sustentado nas conceptualizações do que se denomina por conhecimento prático dos

professores. Associado a ele surge a ideia do professor como produtor e não apenas consumidor de conhecimento, destacando-se quer o processo pelo qual esse conhecimento é gerado – indagando e refletindo sobre o seu desempenho em circunstâncias concretas – quer o tipo de conhecimento de que se trata. A reposição do valor da prática como instância instituinte de conhecimento (Sá-Chaves, 2002) permite leituras como as de Montero (2001) de que se trata de uma viragem epistemológica mas também ideológica e política por recuperar a produção de conhecimento sobre o ensino para o domínio dos professores, em vez de manter a construção de conhecimento sobre o ensino como algo externo aos professores. Nas palavras da própria autora,

Passa-se do saber dos investigadores ou dos teóricos (ambos externos ao mundo do ensino, ainda que o tenham como objeto da sua análise) ao saber dos práticos competentes; dos modelos conceptuais e de investigação provenientes das ciências sociais a propostas de modelos surgidos do próprio campo do ensino (Montero, 2001, p.158) .

Ao longo deste ponto, seguimos a proposta de Cochran-Smith e Lytle (1999a) de estruturação do conhecimento profissional dos professores em três tipos, delimitados em função da relação que estabelecem com a prática. As autoras avançaram com as designações: conhecimento para a prática (*knowledge for practice*, no original), conhecimento na prática (*knowledge in practice*, no original) e conhecimento sobre a prática (*knowledge of practice*, no original). Esta distinção assenta no reconhecimento de que diferentes conceções sobre conhecimento, prática profissional e aprendizagem profissional coexistem e competem na investigação educacional, na política educativa e na prática, sendo invocadas para justificar decisões e posições sobre diferentes aspetos da vida profissional dos professores e da sua formação.

2.3.1. Conhecimento para a prática

A conceção de conhecimento para a prática tem como pressuposto que os investigadores, externos às escolas, geram o conhecimento formal e as teorias para os professores usarem para melhorar as suas práticas. A fonte do conhecimento profissional do professor, ou seja, do conhecimento que o professor necessita para ensinar, está, pois, na investigação realizada fora da profissão e da escola. Os conhecimentos produzidos alimentam a base de conhecimento da profissão, incluindo vários domínios: conhecimento do conteúdo a ensinar, no qual o professor deve ser perito, fundamentos da Educação, aspetos do desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, pedagogia, avaliação, contextos culturais e sociais da aprendizagem e conhecimento do

ensino como profissão. “The idea here is that competent practice reflects the state of the art: that is, highly, skilled teachers have deep knowledge of their content areas and of the most effective teaching strategies for creating learning opportunities for students” (Cochran-Smith & Lytle, 1999a, pp. 254–255).

A aprendizagem deste conhecimento implica o acesso, como utilizador ou consumidor, ao conhecimento produzido por outros, através de processos de importação, de implementação, de tradução e aplicação à prática do conhecimento formal. Este conhecimento, produzido e codificado pela comunidade de investigadores, distingue a profissão e a sua ação, requerendo um nível significativo de cientificidade obtido pelos métodos e desenhos de estudo mobilizados para a sua produção.

A imagem de prática como contexto de uso de conhecimento formal no quotidiano pedagógico implica que os professores não sejam incluídos no conjunto dos produtores de conhecimento ou de teorização da ação profissional, como sugerido por Schön (1992). Para além de consumidores de conhecimento, os professores são vistos como decisores e capazes de juízos práticos relevantes. Reconhece-se, ainda, que a aprendizagem ao longo da carreira implica a relação de conhecimento prévio com novo conhecimento, ainda que este seja algo que é conhecido, dado, não sendo necessário o contributo dos próprios professores que têm de se apropriar desse conhecimento existente.

2.3.2. Conhecimento na prática

O conhecimento na prática, segunda conceção apresentada pelas autoras, valoriza o conhecimento na ação, que pode ser sistematizado a partir da reflexão sobre a experiência, em situações de ensino. Assume-se que aquilo que o professor sabe é expresso na prática, nas reflexões sobre a prática, nas narrativas sobre a prática. “A basic assumption here is that teaching is, to a great extent, an uncertain and spontaneous craft situated and constructed in response to the particularities of everyday life in schools and classrooms” (Cochran-Smith & Lytle, 1999a, p. 262). As decisões, juízos e ações empreendidos em situações incertas e singulares são expressão do conhecimento adquirido também através da experiência e da reflexão deliberada sobre essa experiência. Esta forma de aquisição do conhecimento profissional representa um rompimento com a primeira perspetiva, tanto ao nível da natureza do conhecimento, e da sua relação com a prática, como ao nível do papel do professor e dos processos de desenvolvimento profissional.

A valorização do conhecimento prático dos professores e das oportunidades de aprendizagem através da análise e reflexão sobre o conhecimento implícito nas boas práticas são fortes pilares desta concepção. A explicitação e sistematização do conhecimento tácito presente na experiência e na ação dos profissionais competentes é realizada através da colaboração entre professores, trabalho de pares, grupos de apoio e discussão de práticas, comunidades, que permitem aos professores trabalharem em conjunto na reflexão sobre e na prática. O foco é na aprendizagem de conhecimento sustentado por professores experientes de forma tácita, logo dificilmente partilhada com outros. A deliberação e a consideração ou reflexão consciente sobre a ação na sala de aula e a criação de conhecimento em ação, permitem essa aprendizagem. A análise intencional e introspectiva, para de forma propositada sistematizar o tácito ou implícito, é o esforço que permite a apropriação do conhecimento na prática.

Deste modo, a génese e o uso do conhecimento estão intimamente relacionados no profissional, existindo uma ligação próxima entre conhecimento e detentor de conhecimento. Em conformidade, o conhecimento que se reconhece fazer do ensino uma profissão não é o que é gerado externamente pelos peritos mas antes o que “comes in great part from inside the teaching profession itself. In that there is knowledge in wise action, teachers, who are understood to be the designers and architects of that action, are also understood to be the generators of knowledge” (Cochran-Smith & Lytle, 1999a, p. 267). O professor não é visto como consumidor de conhecimento mas como mediando ideias, significados e conhecimento e agindo com base nessas compreensões. Ensinar é um processo de agir e pensar de forma sábia ou sensata (*wise*, no original) na sala de aula onde as decisões são urgentes e imediatas em termos de várias esferas de ação: como ensinar determinado conteúdo, como interagir com alunos variados, que problemas abordar, quando e como, como gerir situações do quotidiano e promover aprendizagem. Este foco no ensino como ação, carregada de conhecimento, não equivale a uma restrição a técnicas e rotinas. A proximidade com profissionais como artistas, cirurgiões ou arquitetos revela-se nas diferenças entre profissionais mais ou menos competentes derivarem da capacidade de criar novo conhecimento e estratégias face a situações inesperadas. As autoras recordam a forma como Schön (1992) ligou as suas ideias à noção de Dewey (2007) de pensamento entrelaçado na ação, em que ambos surgem imbricadamente relacionados desfocando os limites entre produção e uso de conhecimento.

Este entendimento do conhecimento dos profissionais aproxima-se da forma como Schön

(1992) valoriza o conhecimento na ação, um tipo de conhecimento tácito que os profissionais vão adquirindo com a experiência, reconhecendo-se que o desempenho profissional tem implícito conhecimento, pelo que é uma forma de conhecer. Clandini afirmava, na década de 1980, que “teachers are commonly acknowledged as having had experiences but they are credited with little knowledge gained from that experience. The omission is due in part to the fact that we have not had ways of thinking about this practical knowledge and in part because we fail to recognize more practically oriented knowledge” (1986, pp. 8–9). O conhecimento na prática (Cochran-Smith e Lytle, 1999a), o conhecimento em ação (Schön, 1983) e o conhecimento prático dos professores (Carter, 1990; Fenstermacher, 1994) são conceitos que valorizam precisamente o conhecimento que os professores sustentam na sua prática quotidiana. Têm em comum o reconhecimento de que são necessárias visões do conhecimento que superem as restrições que a investigação conduzida pelos peritos e investigadores carregam, como o que Schön designou por epistemologia da prática (1983, 1995). As autoras sintetizam esta posição afirmando “The idea that there is knowledge in practice is congruent with the increasing acknowledgment in the educational community that much formal research has little bearing on the most immediate and central problems of education” (Cochran-Smith & Lytle, 1999a, p. 263).

O crescente interesse sobre o conhecimento prático, associado à valorização da criação de conhecimento na prática e da explicitação desse conhecimento através de reflexão, alberga diferentes significados atribuídos ao termo. Encontram-se, ainda, associados à revalorização da prática, e do contributo dos práticos para a construção do conhecimento sobre o ensino, vários termos que descrevem variantes do conhecimento prático: pessoal, local, situado, relacional, tácito, de ofício ou artesanal (*craft*, no original) (Fenstermacher, 1994). As diferentes concretizações derivam de diferentes enquadramentos teóricos e epistemológicos, pelo que Cochran-Smith e Lytle (1999a) nos alertam para a diversidade de posições que se encontram, desde logo sobre a manutenção da distinção entre tipos de conhecimento (formal e prático) ou, em alternativa, a recusa desse binómio. A importância desta discussão resulta da forma como a hegemonia do conhecimento dos peritos externos às escolas, e do conhecimento generalizável a vários contextos, é ou não questionada.

2.3.3. Conhecimento da ou sobre a prática

A terceira conceção, o conhecimento sobre ou da prática, procura romper com a dualidade

entre o conhecimento formal e o conhecimento prático, considerando as salas de aula como locais para investigação realizada pelos professores, que mobilizam a teoria produzida por outros como material para questionamento e interpretação das próprias práticas e estas para interpelarem teorizações. Assumindo, como na segunda concepção, que o conhecimento está profundamente ligado a quem conhece, esta concepção toma como ponto de partida que a produção e o uso de conhecimento são inerentemente problemáticos pelo que as questões referentes ao conhecimento se encontram sempre abertas a discussão. Exemplos destas questões são quem produz, o que significa produzir, o que conta como conhecimento, como é utilizado e avaliado o conhecimento.

O processo de produção de conhecimento é entendido como sendo construído no contexto de uso, relevante para a situação imediata mas também como processo de teorização pelo que conquista relevância para a comunidade educativa. Assim, segundo as autoras,

knowledge is not bound by the instrumental imperative that it be used in or applied to an immediate situation; it may also shape the conceptual and interpretive frameworks teachers develop to make judgments, theorize practice, and connect their efforts to larger intellectual, social, and political issues as well as to the work of other teachers, researchers, and communities (Cochran-Smith & Lytle, 1999a, p. 273).

A ideia base dos professores como produtores de conhecimento através da transformação das salas de aula como espaços de investigação permite relacionar o conhecimento produzido e o trabalho desenvolvido pelos professores a questões educativas e sociais mais amplas, assumindo uma perspectiva crítica sobre a teoria e a investigação produzida por outros atores. Este processo de indagação sistemática é contextualizado por redes de professores, comunidades ou outro tipo de coletivos baseados na escola em que professores conjugam esforços para construir conhecimento.

Uma distinção que as autoras consideram importante nesta terceira concepção é a forma como a anterior dicotomia entre conhecimento formal, produzido seguindo as convenções da investigação em ciências sociais, e conhecimento prático, produzido na própria atividade do ensino, é aqui superada. Não se trata de resumir as necessidades de conhecimento para o ensino ao que os professores produzem através da sua investigação, nem de confundir os processos por estes desenvolvidos com a investigação realizada pelas universidades e centros de investigação: não se afirma um corpo de conhecimento generalizável a partir da perspectiva da escola e da sala de aula, nem se rejeita a relevância do conhecimento gerado através dos processos de investigação

centrados nas universidades e centros de investigação para os professores.

A distinção relativamente às posições que assumem a dicotomia formal/prático é a assunção fundamental de que “through inquiry, teachers across the professional life span – from very new to very experienced – make problematic their own knowledge and practice as well as the knowledge and practice of others and thus stand in a different relationship to knowledge” (Cochran-Smith & Lytle, 1999a, p. 273). Para fundamentarem esta superação, as autoras afirmam três ideias base: a) a prática é mais ampla do que a ideia de praticidade, posição partilhada por Roldão (2007a), b) a investigação pode obter resultados mais complexos e poderosos do que a representação do conhecimento prático dos professores, e c) compreender as necessidades de conhecimento dos professores significa ultrapassar a ideia de que a dicotomia formal/prático apreende todos os tipos de conhecimento em causa.

A conceção de prática é importante para perceber esta terceira forma de entender o conhecimento dos professores. Assim como o professor como detentor e produtor de conhecimento se encontra associado a agendas e atores sociais e políticos mais amplos do que a sala de aula, a prática sobre a qual se produz conhecimento é tida como intimamente ligada a esferas exteriores à sala de aula. Não se trata de adicionar novas competências ao perfil do professor, mas de entender o que se passa na sala de aula e na escola como estando indelevelmente influenciado e influenciando outras dimensões da vida das pessoas, instituições e sociedade.

As autoras recordam perspetivas de investigação-ação que assumem que a mudança no currículo é central a um projeto mais amplo de mudança social e a criação de uma sociedade democrática (Carr & Kemmis, 1988; Noffke, 1997). Podemos igualmente destacar os trabalhos de Zeichner e Diniz-Pereira que relacionam a investigação realizada por professores com a justiça social (Diniz-Pereira & Zeichner, 2008; Zeichner & Diniz-Pereira, 2005). A existência de uma dimensão política na investigação-ação é entendida por Noffke (1997) como comportando uma importante afirmação epistemológica, uma vez que “embodies a critical stance toward the interests represented in all research forms. It seeks not additions to a knowledge base for teaching, but a transformation of educational theory and practice toward emancipatory ends” (p. 324). O caminho para esta produção de conhecimento é entendido como corporizado através de colaborações entre investigadores/profissionais nas escolas e nas universidades ou centros de investigação que partilhem propósitos e fundamentos epistemológicos permitindo a construção de formas

alternativas de observar e dar sentido ao trabalho desenvolvido nas escolas e aos dilemas e problemas que lá ocorrem.

Para a imagem central apresentada nesta concepção, a dos professores a trabalharem em conjunto para investigar o seu trabalho e as políticas e práticas das suas escolas e comunidades, é crucial que se questione a experiência, crenças e assunções dos envolvidos. As autoras relacionam este aspeto com a posição de Freire (2003) de que é essencial que os professores conheçam o seu conhecimento, ou seja, que percebam os processos de construção, analisem criticamente e problematizem o que sabem, o que implica

collaboratively reconsidering what is taken for granted, challenging school and classroom structures, deliberating about what it means to know and what is regarded as expert knowledge, rethinking educational categories, constructing and reconstructing interpretive frameworks, and attempting to uncover the values and interests served and not served by the arrangements of schooling (Cochran-Smith & Lytle, 1999a, p. 279).

2.4. A especificidade do conhecimento profissional docente: geradores ou caracterizadores

Num contexto de turbulência epistemológica sobre o saber e a produção de saber em Educação, a discussão sobre a especificidade do conhecimento profissional docente sustenta-se nos estudos anteriormente referidos e na afirmação de uma distintividade em relação ao saber produzido sobre o ensino. Dois autores apresentam sistematizações de características do conhecimento dos professores enquanto corpo de conhecimentos que legitimam a profissão. Articulam na sua análise não só as componentes identificadas pela investigação mas o reconhecimento da epistemologia da prática enquanto sustentação nuclear do conhecimento profissional na reflexão antes, sobre, na e após a ação. Procuramos articular as perspetivas de Roldão (2005b, 2005c, 2007a, 2008, 2009b) e de Hiebert, Gallimore e Stigler (2002). A primeira elencou caracterizadores concebidos como agregadores e fatores de distinção do conhecimento profissional docente que decorrem “simultaneamente de uma lógica normativa – explicitar o “saber ideal” ante a função de ensinar e sua eficácia – e de uma lógica interpretativa da prática real – na medida em que se apoiam em investigação sobre práticas docentes e experiências de formação” (Roldão, 2007a, p. 100). Os segundos distinguiram características que revelam a utilidade e a distintividade do conhecimento profissional que consideram não estarem plenamente concretizadas no conhecimento docente.

Uma primeira característica, assumida por ambas as sistematizações, embora com ênfases distintas, é a relação com a prática: o conhecimento dos professores como práticos é útil para a prática precisamente porque se desenvolve em resposta a problemas da prática, estando intimamente relacionado com o contexto em que os professores trabalham. Hiebert et al. (2002) destacam que essa geração na prática torna o conhecimento detalhado, concreto e específico, diferindo assim do conhecimento dos investigadores que é mais abstrato para ser aplicado a um leque variado de problemas. Roldão prefere dar relevância à postura de distanciamento e autocrítica, implícita nos pressupostos de uma prática reflexiva, que a autora designa por meta-análise. A autora considera a prática, a situação de ensino, como a agregadora, mobilizadora e construtora de significado da interação entre diferentes contributos dos vários tipos do conhecimento formal que constituem o saber docente, do conteudinal ao pedagógico-didático, mas destaca a necessidade de um exercício permanente da capacidade analítica que se opõe diretamente ao agir docente rotineiro (Roldão, 2007a). Esta valorização e constante referência a diferentes tipos de conhecimento distingue claramente a conceptualização da autora que afirma

Não é a perícia técnica da aula, tampouco a pura inspiração criativa, que fazem a especificidade do saber docente. E, contudo, o conhecimento profissional (do professor, do médico, entre outros) exige sem dúvida o rigoroso domínio de muito saber técnico (como fazer) e o domínio de uma componente improvisativa e criadora ante o “caso”, a “situação”, que podemos chamar de “artística”. Mas só se converte em conhecimento profissional quando, e se, sobre tais valências (técnica e criativa) se exerce o poder conceptualizador de uma análise sustentada em conhecimentos formalizados e/ou experienciais, que permite dar e identificar sentidos, rentabilizar ou ampliar potencialidades de ação diante da situação com que o profissional se confronta (p. 100).

Voltamos a encontrar consenso em torno da caracterização do conhecimento dos professores como apresentando uma natureza compósita, ou seja, como constituído por diferentes contributos que se incorporam e transformam mutuamente perante uma situação de ensino. Roldão descreve esta característica como “a capacidade de mútua incorporação, coerente e transformadora, de um conjunto de componentes de conhecimento (tomando as categorias shulmianas como referente dessas componentes)” (2007a, p. 100), enquanto Hiebert et al. (2002) assumem que a produção do saber na prática implica que este seja integrado, tecido e organizado em torno de problemas da prática. Os autores destacam como o contexto de ação é adverso a delimitações de componentes,

situação mais próxima do olhar analítico dos investigadores, aprofundando, pelo contrário, relações, integrando-se os diferentes tipos de conhecimento que se organizam em função do problema que se pretende abordar. Roldão (2007a) esclarece a natureza mobilizadora e interrogativa que permite convocar conhecimentos diversos, das componentes de Shulman, da experiência de ensino, de observações e reflexões realizadas sobre outras situações, para enfrentar os problemas da prática. Em linha com a ideia de Hierbert et al (2002) de que o conhecimento produzido é local, concreto e específico, a autora valoriza o questionamento constante como forma de respeitar a singularidade e imprevisibilidade das situações e das pessoas. Quer a ação prática, quer o conhecimento declarativo previamente adquirido, quer a experiência anterior, quer a sua adequação ao problema que se enfrenta, precisam de ser interpelados criticamente e não rotineiramente aplicados.

Finalmente, ambas as sistematizações concordam em atribuir especial importância à ideia do conhecimento dos professores ser público, representado numa forma que permita a acumulação e a partilha com outros membros da profissão e ser continuamente verificado e melhorado. Roldão opta pelos termos comunicabilidade e circulação para delimitar este “gerador de especificidade”, considerando ser “esta a dimensão que mais afasta, na realidade dominante das práticas atuais de ensino, os docentes da posse de um conhecimento profissional pleno, na medida em que a acentuação da representação da vertente prática do conhecimento docente tem sublinhado as componentes tácitas de conhecimento que de facto a integram” (2007a, p. 101). No mesmo sentido, Hierbert et al. (2002) incluem esta característica como a que se encontra ausente ou em falta para a afirmação do conhecimento dos professores como sustentação da ação profissional. Os autores recorrem a Popper, e à ideia de um mundo de ideias tornadas tangíveis, para relevar a importância de constituir e tornar inteligível, e analisável publicamente, o conhecimento dos professores de modo a poder ser arquivado, acumulado e transmitido para a próxima geração.

Se Roldão (2007a) insiste no exercício de meta-análise sobre o conhecimento tácito, para que se o possa desconstruir, desocultar e articular, Hierbert et al (2002) preferem destacar processos de colaboração como forma de tornar comunicável o conhecimento pois a colaboração força os participantes a tornar o seu conhecimento público e compreendido pelos colegas. Ressalta a ideia de representar o conhecimento para formas amplas de comunicação, discussão, análise e escrutínio públicos, com o objetivo de o tornar partilhável na comunidade de pares e perante outros

interlocutores, aberto a discussão, verificação e refutação ou modificação. Sem este investimento, Roldão prevê que “o seu desenvolvimento resulta impossível ou diminuto, perdendo-se infindáveis energias e progressos relevantes do conhecimento produzido pelos docentes, por força desta limitação, muito forte na classe, e explicável entre outros fatores, pelo praticismo que historicamente se associou à representação social do professor” (Roldão, 2007a, p. 101).

Os processos de produção de conhecimento e de superação do caráter situado (contexto físico e período temporal) do conhecimento dos professores, que implica encontrar forma de acumular, organizar e tornar acessível o conhecimento para que se possa falar de uma base de conhecimento para a profissão, serão discutidos no próximo capítulo. Hierbert et al. (2002) relembram que, noutras profissões, estes processos estão implementados: na Medicina, existe uma literatura de casos em que outros médicos divulgam formas de tratamento de situações específicas; no Direito, os casos permitem analisar as interpretações das leis na sua evolução através das decisões de tribunal. No ensino, ainda não existe um sistema de conhecimento profissional, sem que isso signifique que não existe conhecimento profissional específico.

3. Conhecimento profissional dos educadores de infância

Igualmente complexo devido a vários níveis de influência, e alvo ainda de outras esferas de interferência, o estudo sobre o conhecimento profissional dos educadores de infância tem sido, no geral, pouco investido (Cunningham, Zibulsky, & Callahan, 2009; Hedges & Cullen, 2005a, 2005b; Kallery & Psillos, 2001; Melendez Rojas, 2008; Walsh & Farrell, 2008). Alguns autores encontram possível justificação na complexidade da tarefa dado que pode ser “daunting to determine what teachers need to know, under what circumstances, and how they need to know it to be masterful, adaptive, and responsive in the preschool classroom” (Cunningham et al., 2009, p. 488). Outro argumento, mais conceptual do que prático, encontra no monopólio das teorias de desenvolvimento da criança, nomeadamente de inspiração piagetiana e vygostkiana, enquanto base de conhecimento reconhecida à educação de infância, o eclipsar da importância do conhecimento dos profissionais deste nível de escolaridade (Melendez Rojas, 2008). Esta restrição é particularmente visível nos estudos que tendem a focar o como as crianças aprendem, ou seja, o processo de aprendizagem, em detrimento do que as crianças aprendem, ou seja, o conteúdo da aprendizagem. O próprio conhecimento de conteúdo é negligenciado, quando não rejeitado, nas discussões sobre a prática profissional e de documentos orientadores referentes à educação de infância a nível internacional

(MacNaughton, 1999, cit por Hedges & Cullen, 2005a, p. 66).

Genishi et al. (2001), na sua revisão da investigação realizada na área da educação de infância, descrevem um enfoque histórico em contextos que se assumem como promotores de desenvolvimento, não como instituições de ensino. As autoras aprofundam esta distinção revelando que os estudos sobre ensino na educação de infância tendem a centrar-se em efeitos de programas e na aprendizagem das crianças, não nas ações, e conhecimento, dos professores – tendência que estudos recentes procuram superar, procurando elementos da pedagogia de infância, como foi analisado no capítulo anterior.

Enquanto profissional docente, o/a educador/a de infância enfrenta os mesmos desafios de planificação, ação e reflexão que os restantes professores. No entanto, a especificidade da sua ação (ver capítulo anterior sobre pedagogia e didática de educação de infância) e profissionalidade (Katz & Goffin, 1990; Oliveira-Formosinho, 2000) implica uma discussão mais apurada do conhecimento que mobiliza e de que necessita para sustentar a sua ação e decisão profissionais. Estudos recentes revelam que os profissionais da área reconhecem a sua profissão como uma atividade que exige saberes e competências específicos, desmistificando a crença de que para trabalhar com crianças basta ter habilidades naturais associadas ao género feminino (Galvão & Brasil, 2009). Acresce que a sensação de segurança no próprio conhecimento e capacidade pedagógica foi associada à permanência e satisfação com a profissão, assim como a uma prática quotidiana estruturada mas flexível (Kilgallon, Maloney, & Lock, 2008).

Ao longo deste ponto, procuraremos abordar os seguintes aspetos sobre a investigação acerca do conhecimento profissional dos educadores de infância: o legado e contestação em torno da psicologia do desenvolvimento como base da ação profissional na área da educação de infância e a importância do papel dos conhecimentos de conteúdo e pedagógico de conteúdo na área, abordando a especificidade da intervenção e do conhecimento do/a educador/a de infância enquanto professor.

3.1. O conhecimento sobre a criança e sobre o desenvolvimento como base de conhecimento para os educadores de infância

Um determinado discurso, muito prevalecente em educação de infância, baseado em teorias do desenvolvimento e com ideais como a centralidade da criança, tem vindo a ser questionado e des/re-construído (Dahlberg, Moss, & Pence, 2003), com críticas dirigidas ao próprio conhecimento e à área de estudos da ciência do desenvolvimento (Zimiles, 2000), e outras mais

centradas na apropriação que é feita desse conhecimento em termos educacionais. Na análise desta relação, os autores reconhecem a importância que o recurso a uma base científica de conhecimento, ainda que muito centrada sobre a criança e o seu desenvolvimento, teve para a educação de infância ao longo da sua afirmação, permitindo construir credibilidade e confiança no trabalho desenvolvido pelos profissionais (Goffin, 1996), criar propostas de trabalho coerentes e com valor (Spodek & P. C. Brown, 1998) e gizar critérios e padrões de qualidade (Dahlberg et al., 2003). A relevância de considerar a problematização em curso na área do estudo do desenvolvimento da criança deriva dessa imbricada relação, que se estende igualmente à formação de professores.

As críticas ao conhecimento sobre o desenvolvimento da criança centram-se na abordagem metodológica e consequente representatividade e relevância dos resultados. Zimiles (2000) associa a restrição dos aspetos estudados e dos perfis produzidos, resultando em “research findings that provide only the barest of outlines when a detailed portrait is needed” (p. 237), a uma preferência por estudos de larga escala e preocupações com a validade das medições que conduzem a “deficiencies in research data and the failure to include other sources of knowledge about children, namely the observations of clinicians and practitioners” (p. 237), conduzindo a uma “artificiality and brevity of the data-gathering process and its method driven character” (p. 237). A esta redução da complexidade a representações simplificadas e quantificáveis com rejeição da subjetividade, Goffin (1996) e Katz (1996) destacam outras limitações, nomeadamente, problemas de representatividade devido aos enviesamentos étnicos e socioculturais das amostras que sustentam a teorização sobre o desenvolvimento e o seu daltonismo ao contexto e às relações, cuja influência é preterida por um foco no indivíduo “unificado, reificado e essencializado – no centro do mundo – que pode ser considerado e tratado à parte dos relacionamentos e do contexto” (Dahlberg et al., 2003, p. 63). Daqui decorre uma perspetiva normativa do desenvolvimento, excludente por referência a um padrão único que determina direção, ritmo e resultado para o desenvolvimento, que passa a ser visto como 'natural', e uma consequente hierarquização de crianças e de desempenhos em função da sua aproximação a esse padrão, obnubilando a possibilidade de padrões variáveis, descritos como deficitários ou anormais (Lubeck, 1996). Sobrepondo-se e articulando-se com estas críticas, outros autores questionam a própria existência de uma descrição objetiva e universal do desenvolvimento, aplicável em circunstâncias variáveis ou a crianças distintas, enquanto projeto da modernidade, ultrapassado pela atual perspetivação das teorias como atos sociopolíticos,

construções humanas culturalmente enquadradas (Dahlberg et al., 2003; Lubeck, 1996) que, no caso específico do desenvolvimento infantil, podem ser consideradas como barreiras à compreensão das infâncias reais (Woodhead, 2005, cit. por Portugal, 2009b, p. 37).

Em termos de apropriação deste conhecimento para a área da Educação, as questões anteriormente elencadas têm um impacto específico. Dadas as limitações apontadas, conclui-se que “this body of knowledge of child development no longer seems sufficiently generalizable to serve as basis for curricular and pedagogical decisions” (Katz, 1996, p. 140). A imposição de um desenvolvimento normal, entretanto questionado, é vista como negligenciando a agência da criança e a sua participação nas decisões que lhe dizem respeito (N. Fernandes, 2009; Oliveira-Formosinho, 2008; Vasconcelos, 2009b), restringindo a imagem da criança e da sua competência (Dahlberg et al., 2003). Por outro lado, critica-se a demora na apropriação educacional, particularmente pelas escolas de formação, da superação de uma perspectiva individual e individualista sobre a criança e o seu desenvolvimento, ostracizando uma forma de perspetivar o desenvolvimento mais contextualizada e situada, com reconhecimento do forte impacto da cultura, da linguagem e do conhecimento disponível (Goffin, 1996; Lubeck, 1996; Ryan & Grieshaber, 2005).

As críticas são particularmente contundentes quanto à importância, ou quase predominância, da psicologia do desenvolvimento da criança como área disciplinar com maior influência nos currículos para a primeira infância no século XX (Spodek & P. C. Brown, 1998, p. 23) e para a discussão da qualidade da educação para essa infância (Dahlberg et al., 2003). Spodek recorda que a dimensão desenvolvimental não deve ser a fonte única das decisões em Educação, considerando que outras duas dimensões são igualmente relevantes: a dimensão cultural, que tem em conta os valores da sociedade e é um reflexo do que queremos que as crianças venham a ser, e a dimensão do conhecimento, que respeita ao que consideramos que as crianças precisam de saber para evoluírem nas suas vidas presentes e obterem sucesso na sua vida futura (Spodek & P. C. Brown, 1998, p. 41). Falta, assim, à teoria desenvolvimental a orientação sobre o que deve ser ensinado e para que fins (Spodek, 1991, cit. por Spodek & Saracho, 2007, p. 41). No mesmo sentido, Kessler (1991, cit. por Spodek & Saracho, 2007, p. 41) considera que centrar-se na teoria do desenvolvimento da criança obscurece as questões políticas e filosóficas que as decisões sobre o currículo implicam.

A tradução de uma “cognitive-developmental psychological theory (...) into a rational and viable progressive educational ideology, i.e. a set of concepts defining desirable aims, content and methods of education” (Kohlberg & Mayer, 1992, p. 450, cit. por Goffin, 1996, p. 123) encontra, assim, obstáculos de várias ordens. A própria teoria é vista como um exercício de poder através da imposição de um padrão culturalmente construído como natural e desejável, independentemente das suas fragilidades metodológicas e epistemológicas, quando “o desenvolvimento deve ser visto como uma expressão de expectativas culturais, sendo que aquilo que uma criança se torna tem muito a ver com aquilo que é considerado adequado na cultura em que esta se desenvolve” (Portugal, 2009b, p. 39). Nesse sentido, “Post-developmental theoretical perspectives (...) have been used to question whose development, whose learning, whose beliefs, and whose values are supported and enacted in early learning settings” (S. Edwards & Nuttall, 2009, p. 3). Tomar o desenvolvimento teoricamente construído como fonte válida para objetivos educacionais mascara, ainda, a incerteza, complexidade e natureza conflituante do ensino, ao apresentar um caminho e destino comum, e procura substituir por expectativas derivadas de descrições, fins educativos que são decisões políticas e morais (Egan, 1992; Goffin, 1996; Roldão, 2001a; Spodek & P. C. Brown, 1998).

As análises críticas à estreita relação entre educação de infância e o estudo do desenvolvimento da criança, na medida em que este sustentou práticas e modelos curriculares, definições de qualidade e afirmações de especificidade ao longo de várias décadas, sendo a “profession's closest affiliation with a scientific knowledge base” (Goffin, 1996, p. 127), permitem concluir que, embora tratando-se de uma “slippery base for practice” (Stott & Bowman, 1996, p. 169), o conhecimento sobre a criança e o seu desenvolvimento continua a ser necessário, embora não suficiente. Para além da necessidade de incorporar conhecimento e investigação acerca do desenvolvimento que superem as restrições descritas, nomeadamente as respeitantes ao reconhecimento do papel do contexto e das interações sociais, tem sido defendida a incorporação de conhecimento e perspetivas provenientes de outras disciplinas (Silin, 1995, cit. por Ryan & Grieshaber, 2005; Stott & Bowman, 1996), sem que em relação a nenhuma fonte de conhecimento se retomem dois perigos para a especificidade e legitimidade do conhecimento dos educadores de infância:

a) a reificação das teorias e conceitos apropriados, confundindo o mapa com o território (Bateson,

1988, cit. por Dahlberg et al., 2003, p. 54), antes recordando que “all concepts are cultural products, including the concept of culture itself!” (Katz, 1996, p. 143), e que “scientific statements command as much attention for the effects they have on the social order as for the specific information they convey” (Zimiles, 2000, p. 241), pelo que se requer uma perspetiva crítica e problematizadora do conhecimento e da teoria “grounded in their ambiguity” (Stott & Bowman, 1996, p. 169), constantemente situados e confrontados com os valores e propósitos que se almejam e que orientam a sua mobilização para a construção de significados (Dahlberg et al., 2003); e

b) a exterioridade dos profissionais de educação de infância relativamente a esse conhecimento, pois “endorsing the notion that all that needs to be known about children and teaching exists in an outside body of knowledge” (Goffin, 1996, p. 128) limita a possibilidade de contributo ativo para a produção sobre a criança (Zimiles, 2000) e negligencia a absoluta especificidade e carácter situado do conhecimento que sustenta a ação docente que torna os professores produtores de conhecimento (Cochran-Smith & Lytle, 2009b; Roldão, 2007a; Sá-Chaves, 2002; L. Shulman, 1987).

Contornar estes riscos implica conceptualizar os profissionais da área como capazes de compreender a dimensão política e ética do seu trabalho, dispondo de ferramentas de análise que lhes permitam (re)construir o conhecimento que mobilizam e os seus potenciais usos tanto para promover como para marginalizar e limitar a aprendizagem das crianças (Ryan & Grieshaber, 2005). Esta *caixa de ferramentas* conceptual, para além dos conhecimentos provenientes de diferentes áreas disciplinares, constitui-se através da valorização da reflexão sobre a prática e do conhecimento prático dos profissionais, permitindo esbater as fronteiras e hierarquias estabelecidas.

3.2. Conhecimento pedagógico de conteúdo na educação de infância: o “grande desconhecido”

O referencial de conhecimento do professor proposto por Shulman, e amplamente mobilizado em estudos desde o ensino primário (1.º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal) ao Ensino Superior, não é frequente nos estudos realizados no âmbito da educação de infância, pelo que Melendez Rojas (2008) designa a relação entre conhecimento pedagógico de conteúdo e educação de infância como “o grande desconhecido”. Analisámos a base ou corpo de conhecimentos que tem sido mais considerada para a área no ponto anterior, revelando as suas lacunas. Associada à crítica sobre o conhecimento da criança como base exclusiva ou predominante da ação profissional do/a educador/a de infância, encontramos a afirmação da importância do

conteúdo para as aprendizagens das crianças.

A conceção de educadores de infância como generalistas, construindo a sua intervenção a partir da criança e do conhecimento sobre o seu desenvolvimento, conduziu a uma situação de exclusão do conteúdo das aprendizagens (Chen & McNamee, 2006; Cullen, 2005; Hedges & Cullen, 2005a, 2005b). Como analisado no capítulo anterior, reconhece-se atualmente a importância dos conteúdos para a aprendizagem de crianças pequenas: a) ao nível do conhecimento sustentado pelos adultos para apoiar as iniciativas das crianças, afirmando-se que, para assegurar atividades curriculares diárias, os professores necessitam de compreender em profundidade as ideias chave (princípios, conceitos, processos, estratégias, etc.) das várias áreas de conteúdo delimitadas pelos currículos ou orientações de cada país, e b) ao nível do conhecimento com que as crianças lidam quotidianamente no seu contexto educativo e com que constroem as suas aprendizagens. A valorização do conhecimento de conteúdo surge na conjugação de várias influências:

- a) uma visão geral sobre os benefícios sociais e económicos que o conhecimento representa para os indivíduos e sociedades (Grieshaber & Ashby, 1997; Bempechat & Drago-Severson, 1999, citados por Chen & McNamee, 2006);
- b) dados de estudos noutros níveis de ensino que revelam que o conhecimento do professor determina em grande parte o que as crianças aprendem (Hedges & Cullen, 2005a);
- c) as perspetivas teóricas socioculturais, que enquadram e fundamentam as práticas curriculares e pedagógicas em vários contextos nacionais e internacionalmente, reconhecem a importância da transmissão às novas gerações do património humano historicamente constituído a partir da atividade dos seres humanos em sociedade, assim como o papel desse processo de apropriação na formação das competências e funções tipicamente humanas, especialmente as funções psíquicas superiores (Pasqualini, 2006).

Este último ponto, relativo às teorias socioculturais, foi abordado no capítulo anterior. Reafirma-se que estas perspetivas concebem a aprendizagem como cultural e socialmente mediada e situada (Dahlberg et al., 2003; Pasqualini, 2006; Rogoff, 1990). A intersubjetividade é um aspeto central, envolvendo trocas cognitivas, sociais e emocionais. A aprendizagem refere-se à construção de significados através da participação ativa em experiências de aprendizagem que permitem ao aprendente participar de forma progressivamente competente nas comunidades culturais que

integra. Esta ênfase na importância do conteúdo, se encontra fundamento nas perspectivas teóricas que enquadram a área da educação de infância, não pode deixar de ser discutida à luz de outras características identitárias da área.

Uma especificidade com impacto negativo é a representação social pouco prestigiante da profissão de educador/a de infância, a que se associa um saber com poucas exigências científicas, “muito miscigenado com preocupações de *caring* e aspetos parafamiliares de apoio” (Roldão, 2002a, p. 37), reforçada, aliás, pela menor exigência da formação inicial exigida em vários países para o desempenho de funções, relativamente aos professores (Oberhuemer, 2005b). O investimento no conhecimento de conteúdo e práticas que revelem a aprendizagem complexa que as crianças constroem (Azevedo, 2009; Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008; Rinaldi, 2006; Turner & Wilson, 2010; Whalley & Dennison, 2008) pode contribuir para contrariar a injustiça desta representação, afirmando o/a educador/a de infância como professor e a forma singular como promove e apoia aprendizagens.

Um segundo conjunto de argumentos prende-se com a natureza emocional e relacional do trabalho do/a educador/a de infância, valorizando-se a relação e a segurança emocional da criança (Melendez Rojas, 2008). Esta dimensão do trabalho, relacionada com as características das crianças, é valorizada em sistematizações sobre a profissionalidade do/a educador/a de infância (Oliveira-Formosinho, 2000), mas também pelos próprios profissionais, como por exemplo no estudo de Galvão e Brasil (2009) em que os entrevistados enfatizaram a importância do trabalho vocacionado para a dimensão emocional da criança, assinalando essa competência como uma das principais características que compõem o que seria, na opinião deles, o perfil necessário ou desejável para educadores de infância. Esta intervenção não é vista como uma qualidade feminina, ou maternal, derivando, antes, da valorização do desenvolvimento emocional saudável para as crianças nesta faixa etária. Os autores recordam que entre os dez aspetos que Zabalza (1998) considera essenciais para a educação de infância de qualidade se encontra, precisamente, a atenção privilegiada à dimensão emocional da criança.

No capítulo anterior, afirmámos a pedagogia do cuidado e da relação como parte essencial da pedagogia de infância. A discussão foca agora as implicações dessa característica para o conhecimento profissional dos educadores de infância. Exteriormente a esta área, autores têm discutido a forma como os professores conceptualizam os aprendentes, dentro do enquadramento

do conhecimento pedagógico de conteúdo. A crítica a uma visão demasiado cognitiva, focada em processos de pensamento e aprendizagem na sala de aula, fundamenta-se em investigação que revela que as decisões curriculares e pedagógicas ou didáticas dos professores se baseiam numa visão mais abrangente dos seus alunos (McCaughtry, 2005; Rosiek, 2003; Tirri & Husu, 2002; Webb & Blond, 1995). Desde as dinâmicas interpessoais da sala de aula, aos contextos socioculturais de origem, incluindo as perceções dos professores sobre os estados emocionais dos alunos, os estudos sobre o que significa conhecer os alunos do ponto de vista do professor, quando toma decisões sobre o ensino, revelam a importância de conceptualizar de forma abrangente o que se considera corporizar o conhecimento sobre os aprendentes que é integrante do conhecimento dos professores, sendo transformado em conhecimento pedagógico de conteúdo quando decisões e ações pedagógicas são empreendidas. McCaughtry (2005) relaciona esta valorização com a perspetiva de Dewey (2002) sobre a relação entre criança e currículo como essência do ensino, como fluída, embrionária e vital. Ao conhecimento dos modos de compreensão dos aprendentes importa, segundo a interpretação que o autor faz de Dewey, adicionar várias dimensões de conhecimento, pois a experiência humana não é puramente cognitiva, mas também física, emocional e social. Trata-se, para o conhecimento pedagógico de conteúdo em geral, mas com implicações urgentes para a educação de infância, de valorizar que conhecer os alunos e proporcionar situações de aprendizagem não se esgota em conceções prévias sobre o tópico a ensinar.

Refira-se que o conhecimento pedagógico de conteúdo quando proposto por Shulman incluía essas conceções prévias e erros e dificuldades comuns, mas também formas de os superar e de envolver os alunos na aprendizagem do tópico, o que remete para dimensões mais amplas do que meramente cognitivas. Por outro lado, mesmo em níveis de escolaridade distintos da educação de infância, a dimensão afetiva da vida escolar e da afetividade dos professores, se desproporcionada em termos de investimento investigativo relativamente à cognitiva, não tem sido totalmente negligenciada (M. T. Estrela, 2010). Do ponto de vista da educação de infância, a gestão das emoções quer dos adultos quer das crianças merece destaque na organização de um ambiente que promova aprendizagens. A pedagogia de infância destaca precisamente o trabalho de bastidores (Siraj-Blatchford, 2010) que permite que interações profícuas ocorram. Parte da cultura que é embebida nesses contextos de aprendizagem é relativa a aspetos de confiança, autoestima,

autonomia e iniciativa, curiosidade e criatividade, relações interpessoais, e bem-estar emocional que corporizam o desenvolvimento pessoal e social das crianças (Dowling, 2010; Portugal & Laevers, 2010).

A intervenção do adulto enquanto mediador cultural é igualmente relevante neste âmbito. A discussão em torno da relação entre o trabalho dos educadores de infância e as noções de cuidados, assim como a preocupação com as emoções e relações das crianças, têm sido afirmadas como ferramentas pedagógicas e políticas de afirmação da área da educação de infância, contribuindo para reconceptualizar uma noção de profissionalidade que responda à natureza singular de práticas de qualidade (Dalli, 2008; Dalli & Urban, 2008).

Finalmente, a recusa da designada 'escolarização' da educação de infância, quer através de processos formais de ensino quer através da compartimentação das aprendizagens, por oposição a uma perspetiva integrada e articulada do conhecimento (Bowman, Donovan, & Burns, 2001; Ministério da Educação, 1997), é igualmente referida na procura de explicação para a pouca relevância concedida aos conhecimentos de conteúdo e pedagógico de conteúdo. O receio da imposição de um currículo centrado em áreas disciplinares, contrário à forma como as crianças aprendem e se relacionam com o mundo que as rodeia, é sustentado em experiências de vários países que, como vimos no capítulo anterior, aproximam o quotidiano das crianças ao de escolas primárias (OECD Directorate for Education, 2006). Como os trabalhos de Cullen (2005; Hedges & Cullen, 2005a, 2005b) afirmam, a associação entre conteúdo e formalização dos processos de ensino não é intrínseca ao maior investimento na intencionalidade das ações dos educadores de infância em termos de construção de conceitos e ideias pelas crianças. Exemplos de práticas concretizadas na educação de infância, como o trabalho de projeto (Katz & Chard, 1997; Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011; Vasconcelos, 1998, 2012), revelam a possibilidade de aprendizagens ricas em conceitos sem formalização excessiva dos processos desenvolvidos.

O apoio a uma maior presença de conteúdo, respeitando a especificidade pedagógica da educação de infância, surge em estudos que afirmam que o conhecimento dos educadores de infância interfere com situações de aprendizagem das crianças, nomeadamente ao nível da confiança para construir um currículo integrado, ter consciência das limitações do seu conhecimento científico e das suas explicações, e estar mais disponível para ouvir as crianças, as suas questões, sugestões e contributos (Hedges & Cullen, 2005a, p. 75). De uma forma mais

próxima ao conceito de conhecimento pedagógico de conteúdo, Kallery e Psillos (2001) recordam que o conhecimento dos professores influencia a representação do conteúdo que podem disponibilizar, as questões que colocam e a forma como podem perceber e responder aos interesses e interrogações das crianças.

A valorização do conteúdo na intencionalidade pedagógica dos educadores de infância não implica, segundo a definição original de Shulman, que o conhecimento dos professores ou do currículo sobre os conteúdos sejam apresentados de forma impositiva às crianças. Shulman (1987) ressaltou que, para certos grupos de alunos (particularmente os mais novos), o processo de planificação e ação docente pode começar com a consideração das características dos aprendentes, apesar de sempre em relação a um conceito ou ideia a ser ensinado, em vez de iniciar no tópico em si mesmo. O autor antecipou, assim, circunstâncias em que o conhecimento de conteúdo não é a força motriz do ciclo de planificar, ensinar e reflexão, ainda que seja a promoção da compreensão de uma ideia ou propósito que o faça, pois “some sort of comprehension... will always initiate teaching” (p. 14).

3.2.1. Estudos sobre conhecimento pedagógico de conteúdo na educação de infância

O pouco investimento em estudos sobre o conhecimento de conteúdo e pedagógico de conteúdo de educadores de infância foi assinalado nas revisões realizadas sobre o assunto. Genishi, Ryan, Ochsner e Yarnall (2001) apresentam uma revisão dos estudos realizados sobre a promoção de aprendizagens (ensino) na educação de infância que inclui abordagens ao conhecimento dos educadores de infância e Coelho (2004) sistematizou estudos realizados com esses profissionais focados nas crenças, conhecimentos e teorias práticas. Neste ponto, e enquadrada por essas duas revisões, surge uma síntese de estudos posteriores (a partir da década de 2000) que mobilizaram o conceito de conhecimento pedagógico de conteúdo. Dada a especificidade de tópico do conceito, encontram-se estudos em áreas de conteúdo, ou curriculares, específicas.

Na área da matemática, J. Lee (2010) comparou o conhecimento de educadores de infância em diferentes subcategorias, tais como sentido de número, padrões, formas, sentido espacial e comparação, identificando o sentido de número como a área em que os educadores revelaram maior domínio. A visão sobre o conhecimento pedagógico de conteúdo, de uma autora que centra o seu trabalho na educação de infância, por assumir a distintividade da pedagogia de infância, nomeadamente a relevância do contexto educativo, conduz a uma visão também distinta de

conhecimento pedagógico de conteúdo.

A definição do conceito, apresentada pela autora num artigo anterior, incluía compreensão de conceitos e competências chave que as crianças desenvolvem, conhecimento dos processos de resolução de problemas das crianças e familiaridade com a organização de ambientes matemáticos (materiais e atividades que promovem a aprendizagem de conceitos e competências em matemática) (J. Lee, Meadows, & J. O. Lee, 2003). McCray (2008) também examinou o conhecimento na área da matemática de educadores de infância, tendo identificado uma distinção entre conhecimento pedagógico de conteúdo mobilizado para o “andaimar” (*scaffold*, no original) e ampliar as atividades autodirigidas das crianças, e conhecimento pedagógico de conteúdo mobilizado para avaliar e intervir na compreensão das crianças acerca de conteúdos matemáticos no âmbito de atividades orientadas pelo adulto. Neste estudo, a especificidade da pedagogia de infância volta a ser valorizada, neste caso distinguindo as intervenções dos adultos.

Na área do ensino das ciências, Kallery e Psillos (2001) analisaram o conhecimento de conteúdo de educadores de infância gregos, tendo alertado para as limitações quer do conhecimento dos educadores quer do conhecimento que é apresentado às crianças. O recurso a antropomorfismo por parte dos educadores (em 30% dos registos realizados nas observações), ou seja, a atribuição de características de seres vivos e de propósitos a objetos e elementos da natureza, quer nas explicações quer nas respostas às crianças, foi analisado como estratégia de apresentação dos conceitos e fenómenos científicos às crianças, mas considerada pelos autores como um erro conceptual significativo e pouco conducente a aprendizagens científicas. Menos frequente, mas menos aceitável do ponto de vista dos autores, é o uso de perspectivas teocráticas nas explicações dos educadores (em 3,5% dos registos realizados nas observações), descrevendo fenómenos naturais como criações e vontade de Deus (Kallery & Psillos, 2001).

Embora os autores não discutam estas questões em termos de especificidade da educação de infância e da tradição que sustenta as práticas neste nível de ensino, dado que se centram na prevalente percentagem de erros que a sua amostra de educadores revelou em termos de conhecimentos científicos (em 60% dos registos realizados nas observações), estes dados são relevantes para essa discussão. Neles se encontra a ideia de proximidade ao discurso e forma de pensamento da criança, e neles se identifica a dificuldade de apresentar explicações para fenómenos complexos que nos rodeiam de forma adequada a crianças.

No âmbito da literacia, Cunningham, Zibulsky e Callahan (2009) procuraram superar a lacuna que identificam em termos de estudos sobre a base de conhecimentos necessários à intervenção dos professores, mais especificamente educadores de infância no estudo em apreço. Focando um aspeto específico, o reconhecimento de palavras, a sua indagação sobre o conhecimento dos profissionais para apoiar a aprendizagem das crianças no âmbito da literacia revelou lacunas no conhecimento de conteúdo, assim como uma sobre-estimação por parte dos educadores sobre a sua preparação na área. Neste caso não se encontram especificidades do conceito, até porque a investigação se inseriu num estudo mais amplo com professores de outros níveis de ensino.

Melendez Rojas (2008) realizou um estudo acerca do desenvolvimento do conhecimento pedagógico de conteúdo de educadores de infância, não detalhando apenas uma das áreas curriculares, tendo identificado a evolução do conhecimento associada a uma maior inter-relação dos seus componentes. A autora delimitou três componentes: uma focado no *quê*, ou seja conhecimento acerca de conteúdo, uma focado no *como*, ou seja conhecimento acerca das formas de promover aprendizagem na educação de infância, e uma focado no *quem*, ou seja conhecimento acerca dos aprendentes.

Na análise do conhecimento acerca dos conteúdos, destaca-se o isolamento do conhecimento revelado pelos entrevistados: centram o seu discurso em ações que esperam das crianças, não relacionando com conceitos ou ideias mais gerais, nem com outras aprendizagens/ações. No que se refere ao conhecimento de como promover aprendizagens, os resultados apontam para uma ausência de conhecimento estratégico (Roldão, 2009a), visível na dificuldade em relacionar propostas de tarefas e atividades com aspetos específicos da aprendizagem ou dificuldades das crianças. Finalmente, o conhecimento sobre os aprendentes, que se espera ser ligado às aprendizagens a realizar dentro do enquadramento do conhecimento pedagógico de conteúdo, foi pelo contrário identificado como desfocado de áreas de conteúdo ou curriculares, mais próximo de preocupações com o desenvolvimento sociomoral das crianças. Dada a especificidade da experiência escolar para crianças em idade pré-escolar, com exigências de transição e adaptação a contextos distintos do familiar, a autora realça que “the teachers' focus on the socio-emotional implications for schooling is consistent with students' needs and behaviors” (Melendez Rojas, 2008, p. 138). A autora considera que esta ênfase em determinadas características das crianças,

com impacto na sua aprendizagem de qualquer tópico, pode ser considerada uma especificidade do conhecimento pedagógico de conteúdo na educação de infância.

Hedges e Cullen (2005a) assumem ter utilizado o modelo de conhecimento dos professores de Shulman como grelha de análise das crenças de pais e educadores da Nova Zelândia, no entanto, não utilizaram o conhecimento pedagógico de conteúdo como categoria de análise, tendo identificado ações e discurso próximos do conhecimento de conteúdo, de contexto, das crianças e de pedagogia e filosofia, considerando que o conceito de currículo engloba estas várias categorias. As autoras relacionam o conhecimento pedagógico de conteúdo com a perspetiva sociocultural de conhecimento com que analisaram os dados, detetando no discurso de uma educadora a interligação e interdependência entre a) conhecimento de conteúdo, b) conhecimento acerca do conhecimento prévio das crianças e suas crenças sobre o tópico e c) conhecimento de formas eficazes de representar o conteúdo às crianças. O propósito das autoras de afirmar o conhecimento de conteúdo como necessário ao entendimento e sustentação das práticas na educação de infância é, aliás, próximo das preocupações expressas pelos estudos que utilizaram o conceito de conhecimento pedagógico de conteúdo. Trata-se de afirmar a importância de aprofundar e tornar mais explícito e central na ação profissional o conhecimento de conteúdo (e pedagógico de conteúdo) para a promoção de aprendizagens, sem excluir ou negligenciar a especificidade dos contextos de educação de infância, ou seja “to teach within integrated, play-based early childhood contexts” (Hedges & Cullen, 2005a, p. 74).

3.3. Conhecimento dos educadores de infância: uma perspetiva a partir dos contextos de prática

Outra forma de cartografar o conhecimento dos educadores de infância foi empreendida por Portugal (2001, 2009a), partindo da análise do enquadramento legal da atividade dos educadores de infância, bem como de aspetos das práticas pedagógicas e daquilo que podem ser considerados como indicadores de qualidade. Assumindo que a ação do/a educador/a de infância é descrita como uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico exigindo que o profissional planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças (Ministério da Educação, 1997), a autora destaca dois aspetos das orientações para a ação profissional: a) capacidade de responder adequadamente à diversidade das experiências de infância, presentes nos diferentes contextos

educativos, procurando atender às circunstâncias que envolvem e caracterizam a vida da criança numa perspetiva ecológica, e b) um conhecimento profundo das áreas de conteúdo que aborda, e de formas de promover aprendizagens a elas referenciadas, utilizando a documentação e estratégias de avaliação que fundamentem a organização do ambiente educativo, o desenvolvimento do currículo e os processos de ensino-aprendizagem (Portugal, 2009a). Relacionando estas indicações com o modelo de Shulman, encontramos referência ao conhecimento de conteúdo, pedagógico geral e das crianças, de forma mais explícita, mas também ao de contexto, na relevância dada a uma perspetiva ecológica que permeia, aliás, o discurso da educação de infância em Portugal desde logo nos seus documentos orientadores.

A análise de práticas de qualidade, e seu confronto com práticas 'comuns', conduz à importância da competência de se ter a criança no centro, entendida como englobando “capacidade para reconhecer e compreender a diversidade (cultura, desenvolvimento, experiência de vida...); capacidade para aceder à perspetiva da criança (cognições, emoções...); capacidade para articular e integrar num espaço de vida coletivo, habitado por crianças e adultos, a diversidade de interesses e necessidades; busca de congruência (teoria/ação) e/ou capacidade para (re)construir o seu conhecimento sobre as crianças e sobre como aprendem” (Portugal, 2009a, p. 12).

Encontramos neste destaque dado ao colocar-se na perspetiva da criança, ao perceber o que significa para a criança viver e fazer parte de um determinado contexto educacional como base para a ação do adulto, ressonâncias com o conceito de conhecimento pedagógico de conteúdo (L. Shulman, 1987), com a clara exceção do seu enfoque geral, em vez de referente a um tópico (especificidade que caracteriza o conhecimento pedagógico de conteúdo). Trata-se, afinal, de uma característica dos educadores de infância que é descrita como atitude experiencial, base para a ação profissional (Portugal & Laevers, 2010), entendida como “a intenção do adulto em tomar como referência a experiência da criança, ou seja, o seu vivido sensorial, cognitivo e afetivo nos momentos em que estabelece contacto com alguém, alguma coisa ou ideia” (Laevers & Van Sanden, 1997, cit. por Portugal & P. Santos, 2004, p. 136). A ideia de conhecimento de Shulman é mais substantiva do que a de atitude, mas assinala-se a proximidade entre as perspetivas na preocupação com os significados e motivações das crianças, “procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, o que é que é realmente importante para elas, quais as suas motivações, que sentido dão às atividades (...) e que questões é que se lhes levantam” (Portugal, 2009a, p. 12).

Nesta forma de delimitar áreas de conhecimento essenciais para a constituição de um reportório profissional encontra-se superada a ausência de enfoque em conteúdos e do papel destes em termos de contributos para a aprendizagem da criança. Reconhece-se, igualmente, as especificidades emergentes dos estudos que mobilizaram o conhecimento pedagógico de conteúdo: respeito pelas especificidades da pedagogia de infância, nomeadamente a importância do contexto educativo e das intervenções diferenciadas por parte do adulto, assim como a centralidade do bem-estar emocional da criança no conhecimento do/a educador/a de infância sobre as características dos aprendentes. Reconhece-se ainda relevância à discussão sobre o impacto da imagem de criança sustentada na forma como o conhecimento profissional é construído. Das explicações teocráticas e antropomórficas a um respeito pela criança como sujeito de direitos, partícipe na cultura e competente, protagonista, merecedora de respeito, transforma-se não só a visão de criança mas também a base para a ação do adulto. Este aspeto ganha sustentação e reforça a interinfluência das componentes de conhecimento profissional e a transformação mútua que operam umas sobre as outras.

Se na década de 1980, Katz reconhecia dificuldades em sistematizar evidências sobre as práticas dos educadores de infância, estudos mais recentes revelam que os profissionais conseguem descrever a pedagogia que suporta as suas ações, envolvendo-se em análise e reflexão crítica sobre as suas práticas, assim como sobre o seu papel profissional (Brock, 2003). A importância de revelar e articular o conhecimento profissional que enquadra e fundamenta as suas práticas, para além da afirmação da profissão, relaciona-se com a qualidade do seu trabalho cujas características específicas implicam “recognize and address the ways in which the knowledge they use and the actions they take in the classroom can also marginalize and limit children’s learning” (Ryan & Grieshaber, 2005, p. 36). O empreendimento de revelar e disponibilizar para análise crítica, não só as práticas, mas o conhecimento que as sustenta ao nível da educação de infância requer a mesma urgência que noutros níveis de ensino, acrescendo que “Without a research base that demonstrates the range and complexity of EC teachers’ thoughts and actions, demonstrating the challenges of teaching young children to professionals working with older learners and to the public is difficult” (Genishi et al., 2001, p. 1183).

CAPÍTULO 4
VARIANTES E DIMENSÕES DE INVESTIGAÇÃO
DESENVOLVIDA POR PRÁTICOS

1. Professores, profissão e conhecimento: o papel da investigação desenvolvida por práticos

A centralidade da epistemologia da prática profissional para a profissionalidade e a profissionalização dos docentes (Tardif, 2000) não permite escamotear debates diversos sobre a natureza do conhecimento em causa, que são igualmente interpretáveis enquanto debates sobre a natureza da própria investigação educacional. As constantes críticas e respostas, na década de 1990, entre David Hargreaves (2007a, 2007b) e Martyn Hammersley (2007a, 2007b), com a participação de outros autores como Elliott (2007), revela como, concordando com a necessidade de maior base de investigação para a prática educativa, se pode discordar sobre as características desse corpo de conhecimento e do papel dos professores relativamente à sua produção.

Como conclui Montero (2001), na sua análise sobre o estatuto epistemológico do conhecimento dos professores, não é atualmente fácil ter critérios claros que permitam falar de conhecimento. Embora seja comum encontrarem-se dicotomias, ou cisões, entre tipos de conhecimento, estabelecendo fronteiras entre investigadores e práticos e correspondentes utilizações e contributos para a investigação educacional (Fenstermacher, 1994; Hadji & Baillé, 2001), a questão é enquadrada por contextos mais amplos do que o campo educativo. A discussão sobre a produção de conhecimento como arena de transformações significativas é ampla e participada, envolvendo o ensino superior em relação com diversificados campos de ação, argumentando-se que a natureza da produção de conhecimento está a sofrer uma alteração radical, transformando-se de disciplinar, fundamental e desinteressada em transdisciplinar e orientada para uma resolução de problemas de carácter aplicado (Gibbons et al., 1994).

O termo 'modo 2' de produção de conhecimento, cunhado por Gibbons et al. (1994) e posteriormente desenvolvido por Nowotny et al. (2001), pretende realçar o seu carácter socialmente distribuído, associado a uma produção num contexto específico e na conjugação de interesses e motivações dos intervenientes, com necessário recurso à transdisciplinaridade, que resulta num acréscimo da responsabilidade social e da reflexividade na produção de conhecimento. O lugar da produção de conhecimento é ampliado: universidades, institutos, centros de pesquisa, agências governamentais, incubadoras, consultorias e contextos de prática, assim como se diversifica a creditação de intervenientes, reconhecendo-se diferentes especialidades e contributos, incorporados

tanto ao nível da definição da investigação, como dos processos para a desenvolver, mas também na apreciação da sua qualidade. Os estudos sobre a produção do conhecimento e das práticas profissionais dos investigadores, investidos pela filosofia da ciência, história da ciência e sociologia da ciência, reforçaram a “transmutação de uma realidade apreensível e dirigida por leis e mecanismos naturais em realidades plurais esquivas, construídas social e experiencialmente pelos sujeitos” (Arroz, 2005, p. 18).

Na área mais restrita da educação e da investigação educacional, os debates em torno da produção de conhecimento refletem esta ampliação a lugares e intervenientes, assim como as preocupações próximas da identificação e solução de problemas práticos experienciados na vida de práticos e organizações. A discussão sobre estas questões tem lugar num território de contestação (Adams St. Pierre & Roulston, 2006; Burn, 2007; Lagemann, 1997; Ranis & Walters, 2004), como tem sido designado todo o empreendimento da investigação educacional, e das ciências sociais, particularmente quando confrontados com domínios científicos mais tradicionais. A valorização da discussão epistemológica nas ciências sociais e naturais (Sousa Santos, 2003) e o crescente reconhecimento de modos diversos de saber e de construir conhecimento (Denzin & Lincoln, 2005; Lincoln & Guba, 1985) influenciam e são influenciados pelos desenvolvimentos na investigação realizada por práticos, incluindo professores e educadores de infância (Pascal & Bertram, 2012a, 2012b).

Justifica-se um breve olhar sobre a história da investigação em educação, procurando situar as características da produção de conhecimento indicadas neste campo específico. Na sua análise da evolução da investigação em educação, Nisbet (2005) desenha uma espiral que revela como, no final do século XX, se colocavam questões semelhantes às do final do século XIX, em termos das possibilidades de constituição de uma base científica para a educação. Se, no século XIX, a defesa dessa possibilidade permitiu quebrar os limites da autoridade epistemológica e da tradição como legitimadores da prática educativa, conduzindo a décadas de evolução nas formas de estudar a educação, a partir da década de 1970, com as discussões conduzidas sob a alçada do pós-modernismo, retoma-se o questionamento sobre a relevância de procedimentos investigativos na educação, “But in giving a wholly different perception of what research is and what its function should be, they may have the beneficial effect of requiring us to examine more thoughtfully (...) our search for ‘correct’ and final answers to educational issues” (Nisbet, 2005, p. 39).

Além de introduzir reflexividade sobre os seus propósitos e limitações, a evolução da investigação em educação trouxe significativa diversidade metodológica. Como nos recorda Gatti, “A educação tem se caracterizado em sua história constitutiva pela grande diversidade de teorias e, um pouco mais tardiamente, de procedimentos de pesquisa, o que tem gerado áreas de oposição e confronto nas formas de compreensão de seus problemas” (2003, para. 1). Nisbet (2005) delimita três grandes fases em que se percebe os diferentes focos e metodologias, mas também o papel esperado do professor: na primeira fase, a investigação era vista como uma atividade académica, sendo o seu contributo para a vida nas escolas e a política educativa essencialmente teórica e de longo-termo; posteriormente, a investigação passou a ser perspectivada como uma área de ação de especialistas e peritos, passível de ser utilizada por professores e gestores, destacando-se o negócio da construção de testes com complexos procedimentos estatísticos como característico deste período; finalmente, a partir das décadas de 1950 e 1960, a investigação em educação começou a ser aceite, nalguns países, como uma disciplina com estatuto próprio, com processos e teorias distintivas, ampliando-se os temas estudados e as metodologias mobilizadas. É nesta terceira fase, que as parcerias se tornam mais relevantes, quer entre política e investigadores quer entre estes e os contextos de prática que estudam. O autor destaca o movimento do professor investigador no Reino Unido como uma transformação importante operada: não só apoiou os professores a realizarem investigação, como desenvolveu uma visão da investigação como um elemento chave na abordagem profissional, “a mode of working to be adopted by all in facing up to problems, whether in policy-making or in school-based projects (...). This broadened interpretation of research is the main achievement of the past twenty years: in a word, research has become accessible” (Nisbet, 2005, p. 42).

B. R. Clark (1999) e Groundwater-Smith (2007) entendem que o 'modo 2' se refere à investigação transdisciplinar que é realizada em torno dos problemas sentidos pelos práticos, reconhecendo a necessidade de articular esse conhecimento construído na prática e não para a prática, em sintonia com as ideias de Schön, “We should think about practice as a setting not only for the application of knowledge but for its generation. We should ask not only how practitioners can better apply the results of academic research, but what kinds of knowing are already embedded in competent practice” (1995, p. 28). O estatuto e reconhecimento de ambos é, contudo, bastante distinto, levando o autor a descrever como batalha epistemológica o empreendimento de ver

reconhecida a produção de conhecimento por práticos “as a legitimate and appropriately rigorous way of knowing and generating knowledge” (Schön, 1995, p. 31). O conceito de conhecimento da prática, delineado por Cochran-Smith e Lytle (1999a), procura realçar a necessidade de superar barreiras e dicotomias que são elas próprias construções sociais.

O progressivo reconhecimento deste modo de produção implica a discussão sobre a qualidade da investigação e do conhecimento. Oancea e Furlong (2007) propuseram um quadro de avaliação da qualidade da investigação em educação, com o intuito de “recapture a cultural and philosophical dimension of research assessment” (p. 122), mobilizando conceitos de Aristóteles¹ para situar diferentes níveis e domínios de conhecimento e de avaliação do conhecimento. Segundo os autores, a excelência em investigação educacional aplicada e baseada na prática pode ser analisada:

- a) na solidez metodológica e teórica (associadas ao modo de conhecimento *episteme*, ou conhecimento contemplativo e demonstrável, logo relacionado com a sua 'cientificidade', do domínio da *theoresis*),
- b) no uso e impacto (associados ao modo de conhecimento *techne*, ou competência técnica no sentido de ação eficiente, mas contextualizada, do domínio da produção ou *poiesis*),
- c) no diálogo, na participação, na ética e no desenvolvimento pessoal (associados ao modo de conhecimento *phronesis*, ou sabedoria prática, entendida como forma de ser e de estar que, em contexto, permite o exercício de decisões e ações deliberadas e refletidas, do domínio da praxis).

Como vários autores nos recordam, o debate é tanto político quanto epistemológico (Fals Borda & Mora-Osejo, 2003; Montero, 2001; Noffke, 1997, 2009; Reason, 1994), pois respeita ao poder e controlo sobre o conhecimento. Na perspetiva de David Hargreaves (2007), por exemplo, a relação entre investigação e prática educativa é instrumental: a investigação fornece ferramentas que os professores podem usar para melhorar o seu trabalho, demonstrando o autor preferência por conhecimento produzido através de designs aleatórios e controlados que permitam identificar 'o que funciona' no ensino. Os professores são aqui consumidores de conhecimento gerado por outros. Elliott (2007), por seu lado, argumenta a favor da investigação de situações únicas, procurando o que se pode fazer para as melhorar em termos educativos. Nesta leitura, a pessoa em situação ideal para desenvolver essa investigação é o próprio prático. Cochran-Smith e Lytle (1999a) discutiram

¹ Uma anterior mobilização dos conceitos aristotelianos com impacto considerável no pensamento sobre investigação educacional foi realizada por Carr (1987, 1997).

tanto a questão epistemológica como a ideológica e política no seu conceito de conhecimento da prática, frisando a forma como as dicotomias servem de suporte a hierarquias e podem elas próprias ser questionadas (capítulo 3). Outra das dimensões políticas refere-se à forma como a investigação realizada por práticos procura soluções para as situações problemáticas delimitadas questionando as próprias condições que produziram os problemas (Groundwater-Smith & Mockler, 2007).

1.1. Formas de conceptualizar a relação entre professores e investigação

A relação entre professores e investigação é concebida de diferentes formas que não são mutuamente exclusivas, podendo coexistir quer em termos de análise sobre a profissão quer em termos de quotidiano das escolas. Procurando sistematizar essas relações, apresentamos quatro concretizações organizadas em termos de progressivo domínio do professor quer sobre o processo quer sobre o conhecimento em causa. Como qualquer sistematização, os limites e a coerência interna de cada forma delimitada foram tornados mais tangíveis para efeitos de análise. Não considerámos, mas reconhecemos, a visão de que a investigação educacional não tem qualquer relevância para a vida profissional dos professores, identificada nalguns estudos (Peter-Koop, 2001, cit. por Menezes, 2004).

1) Os professores são reconhecidos como informantes importantes para a investigação sobre as crianças e sobre o ensino dada a sua proximidade dos contextos, prática de observação e conhecimento rico e complexo das situações (Zimiles, 2000). Nesta relação de contributo para a investigação, percebe-se que quem detém os instrumentos cognitivos e metodológicos, quem produz o conhecimento dando significado aos dados, não é o professor, não obstante a sua importância no processo. Nos casos em que o conhecimento produzido não seja significativo para o contexto, a relação é unidirecional e não implica qualquer contribuição para a ação do professor. Nos casos em que se estabelecem processos de colaboração durante a investigação, o professor é mais do que um informante passando a ser visto como um coinvestigador, com voz ao longo do processo nas decisões empreendidas. Essa participação implica maior familiaridade com a investigação e altera a relação com o conhecimento produzido e a sua relevância e uso no contexto educativo.

2) Numa segunda instância, os professores seguem orientações provenientes da investigação, aplicando o conhecimento produzido por outros, noutros contextos. Esta perspetiva procura valorizar o ensino e a profissão dos professores através da utilização do que a investigação

determina como sendo as melhores práticas (D. Hargreaves, 2007a), traduzidas em normas e prescrições mas também em solução de problemas. A utilização da investigação numa lógica de prática sustentada em evidência (*evidence-based practice*, no original) foi classificada em três formas distintas por Estabrooks (2001), num estudo na área da Enfermagem:

- a) uso instrumental da investigação que envolve a aplicação da investigação traduzida em formatos 'prontos a usar', como materiais, protocolos ou outras prescrições específicas, que podem ser mobilizados em situações concretas e delimitadas, dirigindo decisões ou intervenções;
- b) uso conceptual da investigação que descreve a modificação da forma de pensar ou conceptualizar algo mas não necessariamente a forma de agir, ou seja, trata-se de esclarecimento e informação úteis para a análise e tomada de decisão em situações diversificadas, podendo também ser interpretada como influenciando a compreensão e construção de questões e problemas;
- c) uso estratégico (ou simbólico) da investigação que se refere a esta como ferramenta de persuasão para legitimar uma posição ou uma prática.

Uma quarta possibilidade foi apresentada por Nutley et al. (2002), a partir do trabalho de Weiss, como 'influência ampla' (*wider influence*, no original), refletindo a influência que a investigação pode ter para além dos indivíduos e das instituições podendo ser apropriada por redes de práticos e de investigadores contribuindo para a alteração de formas de pensar em larga-escala.

Estas perspetivas assumem que a investigação deve delimitar 'o que funciona' e desenvolver modelos de ação eficazes e/ou avaliar a eficácia de formas de ação já existentes. Aos professores compete o uso dos resultados fornecidos pela investigação, sendo necessário garantir, a estes consumidores do conhecimento especializado, a difusão e a mediação dos resultados. A ideia de que é necessária mediação implica que não se perspetiva a capacidade ou responsabilidade dos professores acederem direta e criticamente a resultados de investigação. A preocupação resultante em projetos de mediação de investigação para o mundo da prática que se têm desenvolvido no Reino Unido, por exemplo, procura responder à complexidade que a transformação do conhecimento da investigação para a prática na sala de aula envolve, requerendo “specialist mediation and dedicated resources” (Cordingley, 2008).

Uma versão diferente desta relação, mas que se fundamenta no mesmo princípio de que a investigação produzida por outros é importante para a melhoria das práticas, perspetiva os professores como utilizando resultados da investigação mas em função da sua análise crítica dos

mesmos para basear decisões e ação educativa. Embora se mantenha a relação de consumo e de subordinação, reconhece-se que os professores mobilizam, selecionando, analisando e até transformando o conhecimento útil para o seu desempenho profissional. Esta forma de conceber a relação entre investigação e professores vistos como utilizadores de forma interativa (Nutley, Jung, & Walter, 2008) reconhece a natureza dinâmica e imprevisível do uso da investigação e valoriza os contributos dos práticos para a construção do conhecimento através das suas perspetivas dos problemas que podem transformar o curso dos estudos. No entanto, mantém-se a dominância do contexto de investigação que implica uma subordinação dos contextos e da ação do professor ao sentido que lhes é atribuído por atores externos.

3) Uma relação entre professores e investigação que tem ganho impacto nas últimas décadas é a de que os professores utilizam processos e atitudes investigativos na sua prática para abordar e resolver problemas. Nesta terceira forma de perspetivar a relação entre investigação e professores, estes passam a dominar as ferramentas conceptuais e metodológicas que permitem produzir conhecimento, mobilizando-as para o seu quotidiano como parte da sua postura e ação profissional (Jakku-Sihvonen, 2007). A Finlândia assume esta posição relativamente aos seus professores, organizando a formação de professores, desde a década de 1970, para que usem investigação enquanto conhecimento disponível e válido e enquanto processo de abordar a realidade educativa. Noutras versões desta relação, como no caso do programa *Schools of Ambition* desenvolvido na Escócia, o uso das competências de pesquisa é direcionado para a intervenção ao nível da escola como organização, procurando-se processos de avaliação e desenvolvimento baseados em investigação colaborativa (Hulme, Lowden, & Elliot, 2009).

A defesa da realização de investigação como forma de desenvolvimento profissional poderia ser igualmente incluída neste terceiro grupo, na medida em que os professores realizam estudos sobre as suas práticas, beneficiando em termos de compreensão dessa prática e de confiança e autoconhecimento, ressalvando-se que nessa perspetiva o conhecimento produzido é irrelevante (Traianou, 2009).

4) Apenas a quarta forma de entender a relação entre professores e investigação valoriza uma forma de conhecer e uma visão de conhecimento alinhada com a ideia de conhecimento da prática de Cochran-Smith e Lytle (1999a), por reconhecer valor intrínseco ao que os processos de investigação desenvolvidos pelos professores geram como conhecimento. No processo de produzir

conhecimento, destaca-se a mudança de práticas que é estudada para o produzir, contribuindo para a melhoria da aprendizagem dos alunos (Cochran-Smith, Barnatt, Friedman, & Pine, 2009; Dobber, Akkerman, Verloop, & Vermunt, 2012). Nesta perspetiva, os professores, e a profissão docente, produzem (parte do) conhecimento que é necessário à sua ação profissional através de processos de investigação, tornando importante o reconhecimento da bidirecionalidade entre o mundo da investigação e o mundo da prática, podendo afirmar-se a sobreposição ou combinação entre ambos. O domínio das ferramentas atitudinais, conceptuais e metodológicas, assim como a relevância de conhecimento produzido noutras instâncias, são aqui mobilizados não só para práticas quotidianas, como para a produção de conhecimento, idealmente partilhável. A profissão e a comunidade profissional podem ser vistos como beneficiários do conhecimento produzido e partilhado, destacando-se o potencial, ainda que contestado, contributo para a teoria (Dobber et al., 2012; Zeichner & Noffke, 2001).

Nesta análise de diferentes argumentos sobre a importância dos professores desenvolverem investigação nas suas escolas, encontramos distintas perspetivas sobre a importância dessa dimensão de desempenho que por sua vez implicam retomar os debates epistemológico e político discutidos no ponto anterior. Ênfases na investigação como uma estratégia de apoio ao desenvolvimento profissional e à resolução de problemas concretos da atividade docente (Oliveira, A. Pereira, & Santiago, 2004), ou como requisito para um consumo crítico de investigação que permita a sustentação de decisões pedagógicas (Perrenoud, 1993a; Sim-Sim, 2005), assentam na aceitação implícita da cisão delineada entre formas de conhecimento e de investigação que distinguem, marginalizando, o conhecimento produzido pelos professores. Tomando em linha de conta que o domínio e a responsabilidade sobre o conhecimento profissional específico é um caracterizador de profissionalidade, o questionamento político da afirmação profissional dos professores é inegavelmente pano de fundo para esta discussão.

Zeichner (2008a) desocultou a situação de não valorização do conhecimento produzido pelos professores, afirmando que, apesar do muito progresso verificado no reconhecimento do potencial do conhecimento gerado/produzido por práticos para a investigação em educação, para a formação de professores e para a política educativa, esse conhecimento é, ainda, marginalizado e, se chega a ser reconhecido como fonte de conhecimento, é-lhe sempre atribuído um estatuto secundário. Neste modelo (ainda) dominante, a investigação produzida pelos professores é perspetivada como

desenvolvimento profissional e não produção de conhecimento, conclui, embora “the continued divide between practitioner and academic research and the second class status for practitioner research is hurting the quality of educational research, teacher education and professional development, and educational policymaking” (Zeichner, 2008a, p. 4).

O contributo da investigação desenvolvida por práticos para o corpo de conhecimento profissional e académico na área da educação de infância foi recentemente destacado por Pascal e Bertram (2012a, 2012b; Pascal, 2011), no sentido de que “all practice should be 'evidenced' and that all practitioners should be engaged in systematic professional inquiry about the outcomes and impact of their work” (Pascal, 2011, p. 10).

Se a ideia dos professores como investigadores não é nem consensual nem amplamente aceite, também não é nova nem recente. A conceptualização da profissão docente tem sido teorizada por diferentes autores em estreita relação com a prática de investigação. No ponto seguinte, sistematizam-se alguns dos autores e conceitos que, desde o início do século XX, têm corporizado, discutido e sustentado a reivindicação da importância do conhecimento gerado pelos professores e da prática de produção de conhecimento por parte desses profissionais.

1.2. Tradições e precursores da investigação desenvolvida por professores

As relações entre professor e conhecimento, assim como o papel da prática na produção de conhecimento, discutidas no capítulo anterior, são eixos que atravessam este capítulo onde se analisa a investigação da prática pelos professores, processo através do qual se tornam professores investigadores. Com Zeichner e Noffke (2001), cuja revisão da investigação realizada por práticos no âmbito do ensino se mantém estruturante da análise desta área, distinguimos entre realização de investigação como forma de desenvolvimento profissional e como processo de produção de conhecimento, à semelhança do defendido por Cochran-Smith e Lytle (1999a), que implicam o reconhecimento de diferentes formas de conhecer e de divulgação do conhecimento produzido.

As raízes do professor investigador podem ser identificadas no pensamento de grandes autores da educação se considerarmos, com Hubbard e Power (1999), que a observação detalhada dos alunos e do seu trabalho é um dos princípios que define a investigação sobre as próprias práticas, permitindo identificar relações com Coménio, Pestalozzi e Rousseau por defenderem a observação da criança para perceber a sua aprendizagem, com Herbart que sustentou princípios de desenvolvimento curricular nessa observação, assim como com Montessori e à sua ênfase no valor

das observações dos professores para compreender os seus alunos. Encontramos em Dewey a valorização da investigação realizada por professores quando afirma “It seems to me that the contributions that might come from classroom teachers are a comparatively neglected field; or, to change the metaphor, an almost unworked mine” (1929, p. 46). Contemporaneamente à visão de Dewey, de que a imprevisibilidade do ensino torna necessária uma reflexão constante baseada na investigação e que apenas o pensamento reflexivo conduz a ações que questionam e contradizem a rotina, Buckingham (1926) defendia o envolvimento de professores na investigação exortando-os a tornarem-se trabalhadores de investigação para que desenvolvessem o seu ensino mas também como meio de promover a valorização do trabalho e profissão docente.

Procurando cartografar as diferentes formas de conceber e desenvolver a investigação das práticas e reconhecendo o papel dos precursores na afirmação da conceção dos professores como investigadores, Zeichner e Noffke (2001) delimitaram cinco tradições, que Máximo-Esteves (2008) recupera no seu livro como contextos geográfico-culturais em que o devir da investigação-ação ocorre. Apresentamos, de forma resumida, essas cinco tradições.

A primeira tradição, designada por investigação-ação, situa-se nos Estados Unidos da América, na década de 1950, focando os trabalhos de Stephen Corey que procurou mobilizar a investigação-ação, desenvolvida por Kurt Lewin, ao campo da educação, sustentando que os professores empreenderiam melhores decisões se desenvolvessem investigação para sustentar essas decisões, tornando-se mais atentos à produção de conhecimento (Corey, 1953, cit. por Zeichner & Noffke, 2011). Apesar dos esforços para afirmar a investigação-ação como forma legítima de pesquisa educacional, os trabalhos desenvolvidos foram maioritariamente perspetivados como forma de desenvolvimento profissional e não metodologia de produção de conhecimento.

A segunda tradição interliga o movimento do professor investigador, que surgiu no Reino Unido na década de 1960, com o movimento de investigação-ação participativa que, a partir da década de 1970, se lhe associou na Austrália. No Reino Unido, o movimento do professor investigador desenvolveu trabalho significativo a partir da ideia de que a mudança pedagógica depende das capacidades dos professores de analisarem e produzirem conhecimento sobre as suas práticas, que Stenhouse (1987a, 1987b) procurou resumir no termo professor investigador. A investigação desenvolvida por professores é, neste contexto, centrada no desenvolvimento do currículo que é perspetivado como geração de teoria com intenções transformativas (Elliott, 1996).

Este movimento é um dos precursores mais citados e reconhecidos em termos de difusão da perspectiva e da valorização da realização de investigação das próprias práticas pelos professores. Wilfried Carr e Stephen Kemmis, em contacto com os colegas ingleses, aprofundaram a epistemologia da investigação-ação levada a cabo, mobilizando a teoria crítica de Habermas (Carr & Kemmis, 1988). Ao estilo de trabalho colaborativo, herdado de experiências anteriores noutros contextos, o modelo australiano investiu na discussão dos assuntos que se abordavam na investigação desenvolvida, defendendo que se abordassem decisões políticas e não apenas assuntos relativos ao quotidiano escolar, constituindo-se uma perspectiva emancipatória ou participativa.

A terceira tradição refere-se ao movimento norte-americano do professor investigador que se sustentou, entre outras influências, nas ideias de prático reflexivo de Schön e na introdução progressiva de processos de investigação-ação na formação de professores (Zeichner & Noffke, 2001). Para este movimento, que começa a afirmar-se a partir da década de 1980, a investigação realizada por professores define-se de forma ampla como “systematic intentional inquiry by teachers about their own school and classroom work” (Cochran-Smith & Lytle, 1993a, pp. 23–24), podendo tratar-se de investigação conceptual, teórica e filosófica ou empírica, incluindo recolha de dados, análise e interpretação. Um dos eixos estruturantes é a afirmação do conhecimento dos professores como válido para a discussão e resolução das questões relevantes nos contextos educacionais. Nos dois livros publicados, Cochran-Smith e Lytle (1993b, 2009) apresentam exemplos de estudos realizados e sistematizam características quer dos processos desenvolvidos quer do conhecimento gerado.

A quarta tradição identificada foca os esforços de autoestudo empreendidos principalmente por professores do ensino superior, reconhecendo que não são só os professores do sistema não superior que podem assumir-se como práticos a investigar os seus contextos e ações. O aumento da publicação de estudos (por exemplo, Lunenberg, Korthagen, & Zwart, 2011) e de textos de apoio à realização dos mesmos (por exemplo, Loughran, Hamilton, LaBoskey, & Russell, 2004; Tidwell, Heston, & Fitzgerald, 2009), assim como a defesa do tipo de produção no âmbito da formação de professores e pelos formadores de professores (Dinkelman, 2003; Flores, Simão, & Loughran, 2009; Russell & Bullock, 1999; Zeichner, 2007), são sinais do crescimento que se verificou a partir da década de 1990, quer nos Estados Unidos da América quer na Europa quer, ainda, na Austrália. Para os vários autores que apoiam esta tradição, a variedade de metodologias qualitativas

empregues e o leque de questões investigadas são pontos de apoio para o argumento de que através de autoestudos se pode melhor articular a pedagogia da formação de professores de modo a melhorar o conhecimento sobre o ensino e sobre a aprendizagem do ensino.

A última tradição delimitada por Zeichner e Noffke (2001), a investigação participativa, agrega iniciativas desenvolvidas em diferentes países da América Latina, África e Ásia, embora também na Europa, Austrália e América do Norte, com a característica comum de se desenvolverem com grupos que experienciam situações de opressão e marginalização. Esta ênfase numa dimensão sociopolítica da investigação, com preocupações de capacitação dos participantes, relacionam-se com o objetivo de contribuir para uma sociedade mais justa. A investigação é vista como permitindo superar as situações de opressão através da compreensão das forças sociais em jogo e da ação coletiva. Este enquadramento social das questões é uma das distinções desta tradição em relação às anteriores. Destaca-se, igualmente, a forma específica de desconstruir as relações entre investigador e investigado e as perspetivas sobre o conhecimento como construído socialmente, em discussão e reinterpretação permanente, devendo ser emancipado do monopólio dos grupos sociais dominantes. O conhecimento é assumido como um instrumento de poder e de controlo social, pelo que os defensores desta tradição criticam abordagens que, ao não esclarecer sobre as várias dimensões envolvidas, servem os grupos dominantes da sociedade (Reason, 1994). O questionamento das dicotomias discriminatórias em termos de conhecimento implicam reconhecer não só a hierarquia que se estabelece entre quem produz e quem consome, como o impedimento de construção de conhecimento contextualizado (Fals Borda & Mora-Osejo, 2003).

Nas sistematizações de Zeichner e Noffke (2001) e de Máximo-Esteves (2008), encontramos tradições significativas e marcantes relativamente aos processos de desenvolvimento de investigação pelos práticos, nomeadamente professores. Entende-se, igualmente, que os processos de investigação-ação são decisivos ao longo do desenvolvimento das perspetivas que sustentam, promovem e discutem a investigação realizada por professores. Esta proximidade entre investigação-ação e o professor investigador é assinalada por vários autores. Por exemplo, Noffke (2002) designa a investigação realizada por professores como um parente próximo da investigação-ação. No entanto, ainda que reconhecendo a relação, urge a manter a distinção por forma a esclarecer propósitos e processos que se podem afastar nalgumas das consubstanciações de ambos os conceitos. Nem a investigação-ação é uma entidade singular e coerente (M. I. Silva, 1996), nem

as formas de conceber a investigação realizada por professores são concordantes (Zeichner & Noffke, 2001). Ambas têm sido entendidas, nalguns casos, de forma mais técnica, transformadas em abordagens a problemas restritos e imediatos ou a formas de desenvolvimento profissional que podem revestir aplicações de conhecimento produzido por outros (T. Brown & Jones, 2001; P. Ponte, 2007).

Desprover os processos de investigação sobre as próprias práticas de relevância social e de uma dimensão de intervenção e mudança implicaria desistir das ideias norteadoras de justiça social e questionamento ético que infundem a cultura crítica e emancipatória das tradições analisadas, com maior ou menor enfoque. Tal reducionismo prospera com a restrição da componente teórica e metodológica do conhecimento mobilizado para os processos de análise e discussão das práticas que resulta numa restrição equivalente no âmbito do conhecimento produzido: limitando-se ao conhecimento construído a partir da experiência pessoal, da reflexão sobre as práticas, sem o relacionar com conceitos pedagógicos e sociais sistematizados, teorizando e discutindo metodologicamente o que é produzido. A necessidade de articular, discutir, relacionar a produção dos professores sobre as questões que desafiam as suas práticas com o conhecimento produzido por outros – professores, investigadores, noutros contextos – foi destacada por Cochran-Smith e Lytle (1999a) que a procuraram afirmar no seu conceito de conhecimento da prática.

1.3. Investigação desenvolvida por professores: versões, variantes e características

A sistematização das tradições mais estruturantes do campo da investigação realizada por professores não esgota a diversidade de abordagens à ideia de que a produção de conhecimento relevante requer o contributo dos práticos. Para Cochran-Smith e Lytle (2007), tanto a investigação-ação como a investigação realizada por professores (*teacher research*, no original) são consideradas variantes ou versões da mais ampla investigação realizada por práticos (*practitioner research*, no original), na qual agregam, ainda, a investigação autobiográfica e narrativa, e a *scholarship of teaching and learning*, defendida pela Carnegie Foundation, incluindo Lee Shulman, quando afirma que o conhecimento sobre o ensino deve ser tornado público, aberto ao debate e à crítica, assim como permutável dentro da comunidade profissional para que se possa estudar, compreender e promover o ensino e a aprendizagem em todo o sistema de ensino (Hutchings, Huber, & Ciccone, 2011).

Os *lesson studies* poderiam igualmente ser destacados enquanto dispositivo com potencial

para transformar o conhecimento do prático em conhecimento profissional (Hiebert, Gallimore, & Stigler, 2002), sendo, para os autores, “one of the only large-scale systems we are aware of that intentionally facilitates this kind of transformation” (p. 9). Lewis, Perry e Friedkin (2009) também designam os *lesson studies* como “system for building and sharing practitioner knowledge” (p. 142), situando o contributo ao nível pessoal (os professores procuram melhorar o seu conhecimento e eficácia), ao nível profissional (uma vez que os professores se envolvem em construção de conhecimento e elaboração teórica de forma colaborativa) e ao nível político (por sustentarem mudanças nos objetivos e cultura de ensino).

A história da investigação realizada por professores e dos movimentos que a defendem e desenvolvem é descrita por Gewirtz et al. (2009) como uma narrativa de tentativas de reconfigurar os professores como 'fazedores de problemas', no sentido de problematizarem contextos, situações e premissas do seu quotidiano profissional, questionando o papel da escola na sociedade, o seu impacto sociocultural e as influências que moldam o mundo da sala de aula. Esta abordagem, segundo os autores, celebra o professor como produtor de conhecimento que em vez de depender de peritos externos é um parceiro ativo num diálogo crítico com outros (Kincheloe, 2003).

Tendo em conta a diversidade de abordagens, e as diferentes ênfases e sentidos que cada uma constrói em função de propósitos e contextos que enquadram o seu desenvolvimento, importa realçar características comuns às diferentes variações de investigação desenvolvida por práticos/professores. Elencar características comuns a diferentes abordagens permite, por um lado, delimitar o núcleo distintivo e, por outro lado, afirmar fronteiras que afastem práticas ou retóricas que não se coadunam com esse mesmo núcleo definidor. Estes limites são importantes para salvaguardar a investigação desenvolvida por práticos quer dos seus defensores acríticos quer dos seus detratores (Lunenberg, P. Ponte, & Ven, 2007), procurando impedir “either (...) its marginalization and trivialization, on the one hand, or (...) its subtle cooptation or colonization, on the other” (Cochran-Smith & Lytle, 1999b, p. 21).

Apresentamos os sete aspetos que Cochran-Smith e Lytle (2007, pp. 26–27) identificam como representando a essência da investigação realizada por práticos. Associamos a essa sistematização as nove características que Pascal e Bertram (2012b) destacam como essenciais a uma investigação praxeológica ou baseada na prática.

1) É o próprio professor/prático que assume o papel de investigador, sendo muitas vezes

desenvolvidos processos de colaboração no contexto local em que o estudo se realiza. Pascal e Bertram (2012b) definem práticos como qualquer pessoa envolvida na prática conhecedora dos contextos e capaz de usar os resultados do seu trabalho de forma imediata, realçando que se trata de investigação feita com pessoas, não a pessoas, e sempre na companhia de outros;

2) Assume-se que o conhecimento necessário para compreender, analisar e contribuir para a melhoria de situações educacionais não pode ser produzido apenas, nem principalmente, fora desses contextos, uma vez que o conhecimento necessário para melhorar a prática é influenciado pelos contextos e relações de poder que estruturam o trabalho quotidiano de aprender e ensinar. Esta investigação usa e gera teorias de ação para revelar pressupostos e suposições subjacentes ao trabalho que é desenvolvido – descobrir porque se faz o que se faz, apoiando uma compreensão mais profunda do trabalho e melhorar a prática (Pascal & Bertram, 2012b);

3) O contexto profissional é considerado como o local de pesquisa, e os problemas e questões que emergem da prática profissional são assumidos como tópicos de estudo – as questões que exigem investigação pelo professor são perspetivadas como emanando da reflexão crítica na interseção da prática e da teoria, não destas em isolado. A mobilização e construção de conhecimento é baseada em situações reais, reconhecendo a imprevisibilidade dos seres humanos e das suas interações (Pascal & Bertram, 2012b);

4) As fronteiras entre pesquisa e prática são desfocadas uma vez que a primeira é parte integrante, não separada, da segunda e que a aprendizagem a partir da prática é uma tarefa essencial dos professores em todo o percurso profissional. Neste sentido, a investigação desenvolvida por práticos implica autoavaliação crítica, reflexão e ação (praxis), processos baseados na ação e com potencial transformativo (Pascal & Bertram, 2012b);

5) A sistematicidade e a intencionalidade são características centrais dos processos desenvolvidos, concretizadas na documentação sistemática da aprendizagem das crianças e do próprio ensino e aprendizagem (processos de pensamento, planificação e avaliação, questões, enquadramentos interpretativos, mudanças de perspetiva, questões tidas como dilemas e temas recorrentes). A recolha sistemática de evidência onde a ação acontece é importante por se tratarem de processos que são mais do que experimentar novas ideias, implicando explorar porquê e como algo funciona (Pascal & Bertram, 2012b);

6) As noções de validade e de generalização são bastante diferentes dos critérios tradicionais de

transferibilidade e de aplicação de resultados a outras populações e contextos. Por se tratar de investigação baseada em situações reais, reconhecendo a imprevisibilidade dos seres humanos e das suas interações, afirma-se a necessidade de ser baseada num forte código de ética (Pascal & Bertram, 2012b). Oliveira-Formosinho e Formosinho (2012a) associam a ética a preocupações com o rigor que se concretizam nos processos de recolha de evidências e na delimitação dessas evidências: a recolha, qualitativa ou narrativa, deve ser sistemática, replicável e rigorosa e as evidências devem ser fiáveis, autênticas e credíveis para que possam fornecer feedback aos práticos e promover relações de confiança com os interlocutores (Pascal, 2011). Esta importância é assumida pela autora tanto para a tomada de decisão local – as escolhas devem ser baseadas em informação precisa, fiável, específica e particular – como para um âmbito mais alargado, associando-se resultados de estudos de larga escala com evidências qualitativas, robustas e de pormenor;

7) Ênfase no tornar o trabalho público e aberto a crítica por uma comunidade mais alargada, com referência a esforços para quebrar a tradicional distinção epistemológica entre conhecimento formal e prático, sendo gerado conhecimento da prática.

A divulgação do conhecimento produzido é uma das características que relaciona esta visão sobre o professor investigador com a discussão acerca do conhecimento profissional docente desenvolvida no capítulo anterior. Zeichner e Noffke (2001), quando se referem à investigação realizada por professores como fonte de conhecimento, identificam três destinatários para esse conhecimento: outros investigadores e práticos, currículos de formação inicial e programas de desenvolvimento profissional de professores e decisores políticos. Altrichter, Posch e Somekh (2008) sistematizam alguns dos argumentos sobre a importância de tornar públicos os resultados da investigação realizada pelos professores que concretizam esta perspetiva:

- a) permite que o conhecimento dos professores não seja esquecido, quer pelo próprios autores quer pela comunidade profissional;
- b) aumenta a qualidade da análise e teorização sobre a prática quer porque implica sistematização pelos autores quer porque é a forma de obter feedback e críticas sobre o que foi desenvolvido, sendo, ainda, uma das formas de garantia de controlo consideradas por vários tipos de investigação;
- c) implica que os professores clarifiquem as suas posições permitindo-lhes influenciar a discussão e a política educativa através dos argumentos apresentados, dado que “teachers would strengthen

their ability to shape educational policy and improve conditions in schools if their voices were more often heard presenting well-argued reports on professional matters” (p. 174);

d) contribui para a responsabilidade profissional, desempenhando funções próximas de prestação de contas, revelando as práticas e o compromisso do professor quer para os alunos, pais e comunidade quer para potenciais avaliadores do seu trabalho;

e) permite desempenhar um papel proativo em termos de desenvolvimento profissional e formação inicial, construindo práticas e hábitos de análise dessas práticas que permitem não só produzir conhecimento, como dispor desse conhecimento para processos de supervisão;

f) reforça a autoconfiança profissional, quer pela afirmação do professor como autor quer por criar laços entre produtores de conhecimento e esse mesmo conhecimento enquanto base de apoio para a decisão e ação profissional, o que contribui para a identidade coletiva;

g) beneficia a reputação da profissão, valorizando o perfil dos professores no debate público sobre educação e afirmando a sua voz, ou seja, “by contributing to building up a professional knowledge base on educational matters, and participating in public debate, teachers can raise the self-esteem and status of the profession” (p. 176).

Os aspetos de colaboração, referidos na segunda característica, são essenciais e controversos. Por um lado, assume-se que a produção de conhecimento específico implica a colaboração com outros – alunos, pais, colegas, atores educativos diversos e investigadores – quer nos processos de produção quer nos processos de discussão e divulgação, discutindo-se a criação de redes de investigação desenvolvida por professores (McLaughlin, Black-Hawkins, McIntyre, & Townsend, 2008; Pascal & Bertram, 2012a). Por outro lado, as formas de relacionamento e o poder envolvido na investigação colaborativa são tópicos de análise constante (Hulme, Menter, & Baumfield, 2008). Alguns autores reconhecem as dificuldades de conciliar os requisitos do compromisso da investigação – tais como longo termo, reflexão e debate críticos, criação de temas conceptuais partilhados e meta-visão sobre as experiências quotidianas – com as características detetadas nas comunidades ou redes de professores constituídas para investigação, mesmo como desenvolvimento profissional, por serem flexíveis, voluntárias, muito assentes na relação entre membros (Enthoven & De Bruijn, 2010), ao mesmo tempo que se reconhece que as redes criadas entre escolas e professores de escolas distintas são essenciais para tornar relevante o conhecimento produzido (McIntyre, 2008). Como afirmava Stenhouse (1987a), a comunicação é menos efetiva do

que a comunidade na utilização do conhecimento. Nas experiências de investigação desenvolvida por professores em contexto nacional (ponto 2 deste capítulo), este aspeto será retomado.

Zeichner e Noffke (2001) assumem, ainda, que a ideia de provocar mudança nas práticas estudadas é identitária da investigação realizada por professores, na medida em que é nesse processo de transformação que os professores se tornam produtores, assim como mediadores e consumidores, de conhecimento. Esta mudança, como veremos no ponto seguinte, tanto se pode referir ao contexto das práticas do próprio professor como a aspetos do seu contexto profissional como a aspetos sociopolíticos mais amplos.

1.4. Propósitos e dimensões dos processos de investigação desenvolvidos por professores: pessoal, profissional e político

O envolvimento em processos de investigação por parte de professores é muitas vezes enquadrado no âmbito da prática reflexiva, até porque autores chave como Zeichner e Schön surgem associados aos dois processos e as suas teorizações sobre a construção de conhecimento e formação dos professores são relevantes para os dois contextos. Ainda que se distingam processos de investigação desenvolvidos pelos professores da prática quotidiana do professor reflexivo, como o fizeram Moreira e Alarcão (1997), assumindo que a primeira é uma prática mais cuidada e rigorosa, mais sistemática, que assume o mesmo foco ao longo de um determinado período de tempo e conduzindo a resultados práticos no contexto de atuação do professor, é importante pensar a relação entre os dois.

Lüdke et al. (2001) apresentam formas alternativas de conceber a relação entre prática reflexiva e pesquisa: a) ver a pesquisa como facilitadora da prática reflexiva, b) pensar a pesquisa como forma avançada de prática reflexiva, como desenvolvimento dos processos empreendidos, c) conceber a prática reflexiva como um tipo de pesquisa, d) entender que a prática reflexiva pode ou deve envolver pesquisa, reconhecendo a diferença entre as duas e que os processos mais sistematizados de investigação não decorrem necessariamente dos de reflexão. Os autores concluem que a realização de investigação voltada para questões da prática tem o potencial de promover e facilitar a prática reflexiva, devendo assumir dimensões de crítica ideológica, emancipando e esclarecendo a reflexão através de ferramentas analíticas e confronto com quadros teóricos e éticos (Carr & Kemmis, 1988). Estes processos de reconstrução implicam a formulação de questões e a recolha e análise de evidências para sustentar as tomadas de posição e opinião

(Lunenberg et al., 2007).

Os processos de investigação sobre as práticas encontram-se, ainda, vinculados a uma maior atenção à difusão e crítica do conhecimento gerado, pois assume-se precisamente a relevância educativa do conhecimento produzido pelos próprios professores, associada à maior sensibilidade e capacidade de resposta aos novos modos de produção de conhecimento (Cochran-Smith & Lytle, 1993b, 1999a, 2009a, 2009d; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012; Groundwater-Smith & Mockler, 2007; Lüdke, 2001a, 2005a; Lüdke, Puggian, Ceppas, Cavalcante, & Coelho, 2001; Lunenberg, P. Ponte, & Ven, 2007; Pascal & Bertram, 2012b; Zeichner, 2008a). Destaca-se, pois, a importância da produção de conhecimento para a construção de uma profissionalidade docente que implica a posse e produção de um saber específico para o desempenho dessa função, como analisado no capítulo anterior. Na síntese de Zeichner e Diniz-Pereira (2005) sobre o contributo da prática de produção de conhecimento pelos professores para o processo de transformação social, encontramos argumentos que relacionam a importância da realização de investigação para a profissão com esferas exteriores, ainda que interdependentes, da ação do professor por permitir: a) melhorar a formação profissional e, por conseguinte, propiciar serviços sociais (educação) de melhor qualidade; b) potenciar o controlo que os profissionais passam a exercer sobre o conhecimento ou a teoria que orienta os seus trabalhos (autonomia e emancipação dos professores); c) influenciar as mudanças institucionais nos locais de trabalho desses profissionais; d) contribuir para que as sociedades se tornem mais democráticas e mais decentes para todos, através do seu potencial para 'dar voz' aos silenciados, ampliando, em vez de submergir, populações e projetos até agora marginais.

Os contributos da realização de investigação por professores foram abordados de forma sistemática por Noffke (1997) quando procurou dar sentido à produção existente no final da década de 1990 para a sua revisão sobre investigação-ação. A autora delimitou, para efeitos de análise, três dimensões ou ênfases – pessoal, profissional e política – assumindo desde a sua conceção que as três são manifestações da dimensão política na medida em que lidam com as estruturas de poder na área da educação. As três dimensões foram novamente mobilizadas na década de 2000 para enquadrar a análise de propósitos da investigação realizada por práticos, revista pela autora em parceria (Zeichner & Noffke, 2001). Perante a tarefa de editar um manual sobre investigação-ação educacional, a mesma organização conceptual foi utilizada, com a ressalva de cruzamentos e

sobreposições, e reafirmar da transversalidade da dimensão política (Noffke & Somekh, 2009). A vantagem da organização proposta é, segundo a autora, a ausência de hierarquização entre as três dimensões, permitindo explorar a multiplicidade de pressupostos, propósitos e práticas, ou seja, reconhecer a complexidade dos processos de investigação sobre as próprias práticas (Noffke, 2009). Seguindo as três incursões da autora (Noffke, 1997, 2009; Zeichner & Noffke, 2001) pelos domínios das dimensões delimitadas, identificam-se alguns aspetos chave de cada uma delas tendo em vista a revelação da complexidade envolvida.

A dimensão pessoal é identificada no investimento realizado no estudo de participantes na prática educativa, normalmente alunos, implicando que se procura, nalguma medida, compreender e melhorar a própria prática. Um segundo aspeto desta dimensão pessoal refere-se à intensa consciência de si, por parte do professor, envolvida nos processos de clarificação de ideias e valores sobre educação e no reconhecimento de contradições entre o que se acredita e defende e o que se concretiza nas salas de aula. O terceiro aspeto identificado desloca-se para a consideração do impacto do processo de investigação sobre o prático/professor, analisando motivações para participar em investigação mas também as mudanças no próprio que daí resultam. Finalmente, um quarto aspeto destaca a linha ténue entre investigação e aprendizagem, reconhecendo que a realização de estudos implica processos de produção de conhecimento que se pretendem tornar públicos mas também conhecimento experiencial relativo à realização de investigação e autoconhecimento para além das práticas empreendidas. Os aspetos pessoais da investigação são parte do processo e destacam o crescimento pessoal e desenvolvimento dos participantes mas não significam que se trate de processos individuais. Pelo contrário, reconhece-se que a maioria dos estudos são desenvolvidos em colaboração.

A dimensão profissional amplia os contributos já reconhecidos na dimensão anterior para a profissão, destacando-se três aspetos: como contribuição para a base ou corpo de conhecimento profissional, como forma de desenvolvimento profissional e como afirmação e legitimação do estatuto da profissão. Ao longo da história da investigação desenvolvida por professores, a ideia de contribuir para a profissão, para a melhoria do desempenho profissional garantido pela profissão, e não por profissionais individuais, esteve sempre presente. O reconhecimento da especificidade das formas de conhecer dos professores é aqui realçado, sendo a investigação que os professores realizam assumida como produção de conhecimento com potencial para influenciar e transformar

os contextos sociais e institucionais do seu trabalho, não apenas a sua própria prática.

A dimensão política é mais visível nalgumas das concretizações da investigação realizada por professores/práticos, na medida em que assumem uma agenda de transformação social, mas trata-se de uma dimensão sempre presente. O não questionar situações de opressão ou de discriminação é uma posição política, mesmo que não assumida. A não problematização do papel do professor ou do currículo é, igualmente, representativa de determinadas posições educativas. Da impossibilidade de se manter neutro à defesa de emancipação e participação dos vários atores educativos, encontram-se versões distintas de desafio às estruturas existentes que procuram encontrar formas de garantir melhores desempenhos da educação para os públicos que servem. Para as abordagens que mais enfatizam a dimensão política, é claro que a produção de conhecimento é uma ferramenta de luta que permite lidar com questões prementes de justiça social mas também contribuir para a construção de um sentido de agência e de participação cívica.

As três dimensões congregam-se na ideia de relações múltiplas entre os esforços de investigação pelos professores e outras esferas, próximas e distantes, que influenciam os contextos, atores e processos em jogo. Noffke (2009) destaca o conceito de direito à investigação, entendida como forma de estudar de forma organizada o que precisamos de saber mas ainda não sabemos, como forma de cidadania que mobiliza a produção de conhecimento como apoio à nossa capacidade de aspirar, desejar, planejar e alcançar metas socialmente válidas (Appadurai, 2006). As três dimensões conjugadas revelam a investigação realizada pelos professores/práticos como forma de gerar conhecimento que promove desenvolvimento pessoal e profissional, contribuindo para a justiça social.

2. Exploração da perspetiva de professor investigador em projetos nacionais

A análise das tradições e características da investigação realizada por professores revelou um viés anglo-saxónico claro. Neste segundo ponto, contextualizam-se as questões em discussão ao contexto nacional, elencando alguns dos projetos que implementaram conceitos e práticas de investigação das próprias práticas por professores em Portugal. A recolha e análise realizada por M. I. Silva (1996) de projetos de investigação-ação desenvolvidos em Portugal, nas décadas de 1970 e 1980, identificou um conjunto de 25 projetos nos domínios de educação de crianças, formação de professores, educação de adultos e desenvolvimento comunitário. O estudo da autora permite uma

visão sobre os processos de articulação entre ação e investigação, com tónica na mudança e na produção de conhecimento, nesse período.

Num esforço em nada comparável em escopo e em profundidade analítica, destacam-se sete iniciativas mais recentes – desde 1990 – que, na área do ensino e da formação de professores, são referências do desenvolvimento de uma perspetiva do professor investigador em Portugal. A seleção dos sete exemplos baseou-se em critérios de disponibilidade de produção de conhecimento sobre eles, mas principalmente de relevância e reconhecimento pela comunidade científica e profissional – aferida pela citação dos projetos em estudos e artigos e nas entrevistas realizadas com os professores dos cursos – e de diversidade, na medida em que a projetos desencadeados em contexto de ensino superior se aliam experiências próximas de processos e contextos associativos.

2.1. Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna é uma associação de profissionais de educação, ou um movimento de professores, que tem vindo a desenvolver e a discutir propostas pedagógicas orientadas por valores e práticas democráticos, numa escola concebida como comunidade de aprendizagem e de partilha, incluindo uma abordagem à educação de infância (Belchior, 2004; Folque, 2008; Niza, 1998a). A sua história inicia-se em 1965, com vários desenvolvimentos posteriores e uma progressiva complexificação da teorização e sistematização de práticas e conceções. Um dos seus aspetos cruciais é a ideia de analogia entre a cooperação educativa nas escolas e o projeto de autoformação cooperada de professores. Niza descreve estrutura e processos de desenvolvimento profissional cooperado no Movimento da Escola Moderna em vários dos seus escritos, detalhando conceitos centrais como isomorfismo pedagógico, autoformação cooperada, participação contratada, projetos de trabalho e a importância do dizer e escrever as práticas (Niza, 1997, 2009; Nóvoa, Marcelino, & Ó, 2012).

A autoformação cooperada é entendida como processando-se

numa estrutura horizontal e dialógica de aprendizagem-ensino, integrada por docentes dos vários ciclos de ensino e sujeita às regras sociais da cooperação, isto é, onde cada elemento envolvido nas atividades sociais de formação só atinge os seus objetivos de desenvolvimento profissional quando cada um dos outros os tiver atingido também (Niza, 2009, p. 349).

As duas palavras que constituem o conceito destacam estas ideias: autoformação indica a intencionalidade pessoal de cada um, cooperada acentua a estrutura promotora da formação, que

motiva a partilha e assegura a reciprocidade das aprendizagens. Do isomorfismo de conceitos e princípios de formação e prática docente, que obriga a formação a fundamentar-se na identificação dos conceitos, princípios e sintaxe das práticas profissionais a desempenhar pelos professores (Niza, 1997)¹, destacamos a importância atribuída à comunicação, falada e escrita enquanto “propulsor (...) da construção e desenvolvimento de práticas profissionais e da sua legitimação pelo esforço discursivo e teorizador dos professores” (Niza, 2012a, p. 662), que encontra igualmente um papel de destaque no modelo pedagógico (Niza, 1998b). As reuniões dos núcleos regionais, os encontros e congressos nacionais, assim como a publicação regular de uma revista e mais recentemente a disponibilização de informação *on-line*, são a face mais visível do trabalho de formação desenvolvido pela comunidade de prática e de aprendizagem.

O Movimento da Escola Moderna (MEM) tem sido objeto de grande interesse (e reconhecimento) pela comunidade académica associado à realização de vários estudos nacionais e alguns internacionais², através dos quais vários dos membros realizaram investigação sobre as suas práticas enquadrada por processos de legitimação académica, como dissertações de mestrado e teses de doutoramento. Este esforço de análise e teorização das práticas, e da história, do movimento concretiza as funções da comunicação como o modelo a entende: “fator de desenvolvimento mental e de formação social” (Niza, 1998b, p. 78) que promove desenvolvimento e novo conhecimento, para além de atribuir sentido social e solidário à construção de saber, integrando assim os processos de coconstrução cooperativa da cultura. Folque considera que o movimento, enquanto comunidade de prática, “has been impressive in producing a ‘shared repertoire of communal resources’ (Wenger, 1998: 73), which has supported many teachers in their theoretical/practical learning and in producing and applying a coherent pedagogical model” (2008, p. 286).

Em 2008, o trabalho de investigação como processo formativo foi apoiado através de um programa de investigação-formação centrado nos projetos curriculares de turma (Niza, 2012b), para o qual a investigação-ação e a investigação focada se tornaram processos privilegiados. Esta

¹O Movimento da Escola Moderna concebe o isomorfismo pedagógico com base num trânsito constante entre modelo de formação e modelo pedagógico, com progresso mútuo e dialógico. Esta tensão evolutiva permite tomar consciência de desajustamentos “consciencializados através de um processo de permanente reflexão sobre a interação entre esses dois tipos de práticas e a tensão ou conflito provocados por elas e que deverá permitir que se atinja o mais elevado nível de congruência entre si” (Niza, 2009, p. 352).

²Uma lista organizada pelo próprio Movimento da Escola Moderna pode ser consultada na sua página *on-line*, disponível em agosto de 2012 em <http://www.movimentoescolamoderna.pt/associacao/estudos-sobre-o-mem/>

aposta mais explícita em processos de investigação sobre as práticas veio reforçar o investimento e importância concedidos pelo MEM à escrita como “instrumento de transformação da profissão e dos profissionais em situação de mudança” (Niza, 2012b, p. 629) que propicia a produção de saberes profissionais à semelhança de como, para os alunos, propicia a construção de conhecimentos sobre o mundo e a vida (Niza, 1998b). Esta dimensão autoral concretiza-se na seguinte afirmação de Niza,

são as práticas sistemáticas de comunicação efetiva entre pares e a produção social da escrita, como aprendizagem na prática, que permitem esse esforço quase impossível para captar as operações da ação docente se transforme num ritual de distanciamento reflexivo e de apropriação pela escrita das práticas sociais que constroem e reconstróem a profissão (2012a, p. 662).

2.2. Projeto IRA – Investigação, reflexão, ação e formação de professores

Na década de 1980, foi desenvolvido o Projeto FOCO – formação de professores por competências, com coordenação de Albano Estrela, no seguimento de anteriores experiências de exploração do valor da investigação como estratégia de formação (A. Estrela, Pinto, M. I. Silva, Rodrigues, & Pinto, 1991). O propósito de articular princípios do modelo de Competency-Based Teacher Education com uma perspetiva mais humanista e aberta à investigação, sustentou a criação de um modelo designado de investigação-formação. Este modelo foi desenvolvido em várias escolas e num jardim-de-infância, envolvendo assim professores de vários níveis de ensino. O projeto organizou vários núcleos de formação constituídos pelo investigador formador e pelos formandos que participavam voluntariamente e numa base contratual. Os resultados do projeto, apreciados pela própria equipa, focam o contributo para a conceptualização da relação entre investigação e formação e de concretização de metodologias de investigação e intervenção educacional. A investigação como estratégia suscetível de criar ou estimular uma atitude científica do docente, um dos pontos de partida do empreendimento, surgiu concretizada na delimitação de 'nós de problemas', ligados a situações vividas quotidianamente no lugar de trabalho que foram eixos aglutinadores da investigação a realizar.

Desses 'nós', surgiu, na década de 1990, o projeto IRA – investigação, reflexão, ação como ponto de convergência de princípios orientadores e emergentes de experiências anteriores, nomeadamente do projeto FOCO. Com o IRA visava-se “comprovar o valor da utilização da investigação como estratégia fundamental de formação contínua de docentes e educadores

interessados no seu desenvolvimento profissional através da aquisição de competências de investigação sobre problemas emergentes das suas situações de trabalho” (M. T. Estrela & A. Estrela, 2001, p. 31). Como na experiência anterior, foram constituídos núcleos de formação que abrangeram professores e educadores e que construíram processos próprios a partir de um modelo comum. Cada núcleo foi constituído com um coordenador exterior à instituição em que se realizava, com a celebração de um contrato entre investigador e formandos. Refira-se que três dos nove núcleos organizados se situavam na educação pré-escolar.

A documentação sobre o projeto apresenta os seus princípios orientadores onde é valorizado o papel do professor como investigador da sua prática. Deste modo, são os problemas concretos identificados na prática que constituem o fundamento do processo de investigação a realizar. Antecipa-se que o processo de investigação levado a cabo contribuirá para favorecer a autonomia profissional através do domínio de técnicas de investigação adequadas à resolução dos problemas reais e apontando perspetivas de ação. Caetano (2004) destaca e relaciona esse princípio de indagação sistemática com o da realidade, pelo qual a formação se deve centrar em situações e problemas profissionais, situando-se na escola, nas situações quotidianas e na reflexão sobre a prática.

A investigação surge como estratégia de formação, de forma a “desenvolver atitudes, competências e valores que deem ao professor o poder/saber de se situar como investigador do seu real” (M. T. Estrela & A. Estrela, 2001, p. 32), em grupos de formação/investigação gerados em torno de projetos/problemas, cumprindo o princípio do isomorfismo de princípios e de práticas investigativas e formativas. O princípio da autonomia postula que a formação apoie um exercício de prática e reflexão autónomas, tanto na problematização das questões como nas tomadas de decisão ao longo do processo. Cada núcleo elegeu, assim, as suas problemáticas e selecionou metodologias e instrumentos numa dinâmica própria que se baseou sempre na investigação-ação. Os princípios subjacentes ganharam, pois, operacionalizações distintas nos vários contextos.

Os resultados do projeto IRA, analisados pelos seus coordenadores, destacam a satisfação dos participantes baseada nos seguintes critérios:

- o IRA como espaço de reflexão e questionamento das práticas dos docentes; o autoconhecimento decorrente da análise das práticas; aquisições de conhecimentos, nomeadamente no que se refere a técnicas de investigação; o apoio fornecido pelo grupo para o

autoconhecimento; a aquisição de uma linguagem científica e a desmistificação da investigação como algo de inacessível ao professor (M. T. Estrela & A. Estrela, 2001, pp. 36–37).

Em termos de mudança de práticas, os dados dos professores educadores e os dados dos formadores revelam diferenças entre os núcleos: desde o questionamento da distância entre reflexão e mudança, como exemplo de um menor impacto do projeto, à implementação de práticas de investigação com alunos, apreciado como concretização bem conseguida do modelo. Na mudança de atitudes, o impacto foi duplo: para os professores e educadores é destacada a capacidade de distanciamento da prática e de abertura ao ponto de vista de outros, incluindo os alunos, resultando na necessidade de questionamento das práticas; do lado dos formadores, conquistou-se mais confiança em afirmar que a formação requer tempo e acompanhamento para produzir mudanças.

As questões finais elaboradas pelos coordenadores do projeto questionam a possibilidade de se concretizar o ideal de acesso democrático de todos os docentes à elaboração de trabalho científico, assim como a natureza epistemológica própria dos saberes construídos pelos docentes a partir da reflexão e da investigação, realçando a necessidade de se ligar a formação dos professores à dos seus alunos.

Para além da conceptualização em torno das questões envolvidas, das quais o modelo de investigação-formação se destaca, tanto o projeto FOCO como o IRA concretizaram experiências em diferentes níveis de ensino e localizações geográficas, permitindo ampliar a sua influência e a capacitação de atores. Ambos os projetos são referências incontornáveis para a discussão da investigação-ação no âmbito da formação de professores e da profissão, com várias publicações a servir esse debate e a sua disseminação.

2.3. Projeto Infância e Associação Criança

No início da década de 1990, iniciou-se um projeto de investigação, intervenção e formação, com a finalidade de identificar fatores de qualidade para a educação de infância e melhorar a educação e os cuidados prestados às crianças e às suas famílias, designado Projeto Infância – contextualização de modelos pedagógicos construtivistas para a educação de infância. O desenvolvimento e contributo do projeto têm sido descritos e analisados por vários autores e com diferentes enfoques (Lino, 2005; Novo, 2009; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001; Parente, 2004). Com base nessas análises, destacam-se alguns momentos e processos do projeto, que

evoluiu para a intervenção de uma associação promotora e parceira de outros projetos ao longo das últimas duas décadas.

O Projeto Infância constituiu-se, em 1991, no contexto da formação inicial e especializada de educação de infância, numa perspetiva que entende a formação escolar como um projeto, assistindo-se a um investimento na contextualização e diálogo com modelos pedagógicos socioconstrutivistas (entendidos como gramáticas do fazer e pensar profissionais): High-Scope, Movimento da Escola Moderna (MEM), Metodologia de Trabalho de Projeto e Reggio Emilia. As áreas de intervenção do Projeto Infância articulavam a formação de educadores de infância com o âmbito do currículo e metodologia da educação de infância, procurando identificar fatores de qualidade através das parcerias com a comunidade profissional (Oliveira-Formosinho, 2000). A relação com o projeto EEL – Effective Early Learning (Bertram & Pascal, 2004) inicia-se igualmente nesta fase. A sua influência na avaliação e desenvolvimento das práticas educativas e a sua relevância para o trabalho colaborativo com instituições justificam a cooperação estabelecida, concretizada quer na discussão do conceito de qualidade quer na mobilização de instrumentos de avaliação e desenvolvimento da qualidade para a formação, intervenção e investigação (por exemplo, Oliveira-Formosinho, 2000; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004; Oliveira-Formosinho & Azevedo, 2001).

A relação com os contextos foi aprofundada, a partir de 1996, com um maior investimento no desenvolvimento de dispositivos de formação em contexto, mais próximos de problemas que emergiam da prática, num processo baseado na convicção de que o desenvolvimento profissional influencia e é influenciado pelo contexto organizacional no qual decorre. A necessária flexibilidade na organização dessa formação e a alteração da política educativa no que respeita à educação pré-escolar conduziram à constituição da Associação Criança (Criando Infância Autónoma numa Comunidade Aberta) que estabeleceu parcerias variadas com instituições de educação de infância e com parceiros internacionais. O contexto formal da universidade voltou a ser relevante para uma terceira fase de desenvolvimento do projeto, substanciada na criação do mestrado em educação de infância, que permitiu sistematizar conceções e conhecimento entretanto construídos, mobilizados igualmente para a supervisão da formação inicial e contínua.

A Associação Criança, desde a sua criação em 1995, apoia contextos de infância, inicialmente no Norte de Portugal mas, a partir de 2005, também em Lisboa. A parceria com a

Fundação Aga Khan conduziu, em 2009, ao *Programa de Educação e Desenvolvimento da Infância*, com o Centro Infantil Olivais Sul, em Lisboa, a servir de base para o desenvolvimento da perspetiva pedagógica da Associação Criança, a pedagogia-em-participação, desenvolvida com base na teorização da ação pedagógica e organizacional em contextos de educação de infância, nas fases anteriores do projeto (Oliveira-Formosinho, 2011; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012b; Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

Nesta síntese das evoluções do Projeto Infância/Associação Criança não são focados os vários contributos ao nível da teorização e investigação que resultaram dos processos desenvolvidos. Antes se destaca a criação de uma “rede de intervenção e de investigação na ação, de reflexão e de formação que integra a equipa universitária, a equipa do terreno, a equipa das estagiárias e, por vezes, a equipa de consultores nacionais e internacionais que colaboram” (Lino, 2005, p. 23) e o apoio a processos de investigação sobre as práticas que foi sendo realizado e divulgado ao longo do tempo (por exemplo, Araújo & Andrade, 2008; Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho, 2009a, 2009b; Oliveira-Formosinho & Andrade, 2001; Oliveira-Formosinho & Azevedo, 2001; Oliveira-Formosinho, 2009b) mas que ganhou maior destaque com o enfoque na pedagogia-em-participação enquanto perspetiva pedagógica da Associação Criança. Na confluência de duas décadas de intervenção e teorização, essa pedagogia surge associada a vários estudos na linha da investigação praxeológica como conceptualizada por elementos da associação (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012), fortemente apoiada e incentivada nos contextos em que intervém, com base em processos de documentação pedagógica e com recurso a vários instrumentos, com destaque para as escalas de implicação e de bem-estar da criança (Laevers, 2005; Laevers, Vandenbussche, Kog, & Depondt, 1997).

Na pedagogia-em participação, o/a educador/a escuta a criança, documenta essa escuta, e devolve-a à criança, promovendo pensamento-ação-reflexão, processo frequentemente experienciado através da participação num trabalho de projeto (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). Os processos de investigação praxeológica perspetivados assumem uma homologia com este processo, documentando, discutindo e partilhando jornadas de aprendizagem de crianças e educadores para reconstruções e narrativas significativas, entendidas enquanto investigação sobre as próprias práticas, ou processo de “criar memória, identidade e cultura pedagógicas” (Azevedo, 2009, p. 58). Uma forte preocupação ética ressalta dos processos e da produção entretanto

disseminada, valorizando de forma muito expressiva os direitos das crianças e a reconstrução da profissionalidade do/a educador/a de infância assente numa recriação da imagem de criança e do seu papel na aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2012; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012b).

2.4. PROCUR – Projeto Curricular e Construção Social

Na década de 1990, preocupações com processos de inovação e mudança curricular, entendidos como processos de formação de professores e de desenvolvimento da escola como organização, conduziram a uma “aventura pedagógica e social” (Alonso, 2004, p. 67) que assumiu a designação de PROCUR (Projeto Curricular e Construção Social) e o formato de uma rede de colaboração entre escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e universidade, mas também entre formação inicial e contínua de professores, com propósitos de produzir inovação/formação. O núcleo agregador seria a filosofia do *projeto curricular integrado* que, “desenvolvida inicialmente em contextos académicos de formação inicial e contínua de professores, foi ganhando corpo de “metaparadigma”, partilhado por um grupo alargado de pessoas” (Alonso, 1998), tendo sido experimentado, desenvolvido e apropriado na cultura das escolas e da profissão através do projeto.

Com coordenação de uma equipa de investigação e acompanhamento sediada no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, o projeto desenvolveu-se com uma perspetiva de investigação-ação colaborativa com um conjunto diversificado de equipas de professores/investigadores em escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no “sentido de produzir mudanças nas conceções e práticas curriculares das escolas, em torno dos conceitos de integração e adequação do currículo às características diversas e plurais dos contextos educativos” (Alonso, 2002, p. 62). Este propósito é tributário da perspetiva de desenvolvimento curricular assumida, enquanto processo centrado nos contextos organizacionais e culturais das escolas, articulada com a perspetiva dos professores enquanto construtores de currículo, capazes, por sua vez, de estimular a construção do conhecimento nos alunos (Alonso, 2004).

O PROCUR consubstanciou-se na dinamização das Equipas de Desenvolvimento Curricular nas escolas, numa perspetiva de investigação-ação colaborativa de acordo com as seguintes linhas de intenção (Alonso, 1998, p. 21):

- desenvolver, nos participantes, atitudes de investigação, reflexão crítica e troca de experiências sobre as suas práticas educativas, de forma a melhorar a consciência, a autonomia e a satisfação

profissional e pessoal;

- possibilitar a melhoria da qualidade do Ensino Básico (sucesso educativo para todos) através da adequação e recriação do currículo e da intervenção educativa, à diversidade de necessidades e capacidades dos alunos;
- promover, nas escolas, uma atitude de autoavaliação do seu nível de qualidade, através da utilização de metodologias e processos apropriados;
- contribuir para melhorar as condições organizativas das escolas, de forma a possibilitar um trabalho mais participado e articulado;
- trocar experiências entre as diferentes escolas da rede e outras, através da organização de encontros, debates, exposições, etc., de forma a promover a ideia de uma comunidade educativa alargada;
- criar um Centro de Investigação e Desenvolvimento Curricular com a função fundamental de produzir e divulgar conhecimento e materiais curriculares alternativos, que possam ser consultados e utilizados pelos professores.

Alonso realizou um estudo de caso intensivo aos primeiros três anos de vida do projeto (1994-1997), reconstruindo “os processos mediante os quais os participantes foram construindo significados acerca do processo de mudança que se ia verificando nas suas práticas, através do processo de investigação-ação colaborativa que presidiu ao seu desenvolvimento” (2004, p. 68), assim como os dispositivos facilitadores do acontecer da inovação no âmbito do projeto. De entre estes, destacamos: a) a organização em rede, que permitiu a criação de um sentido de comunidade alargada, para além das fronteiras de cada escola, b) a abordagem de investigação-ação colaborativa em que, “entendida como unidade básica de mudança, cada escola foi organizada em equipas educativas, trabalhando em ciclos continuados de análise de necessidades, planificação, intervenção, avaliação/reflexão, à volta do desenvolvimento de Projetos Curriculares” (Alonso, 1998, p. 22), levando a que as estratégias investigativas se transformassem em estratégias formativas, com o recurso permanente à reflexão, teorização e registo da prática e das suas consequências, c) o reconhecimento do papel e tipo de apoio que os investigadores e outros agentes externos podem oferecer às escolas, através de dispositivos facilitadores, como a criação de uma equipa de coordenação e investigação que, para além de investigadores, incluiu acompanhantes que, de modo sistemático, apoiaram e incentivaram as equipas educativas, e d) a atitude

investigativa e avaliativa que acompanhou o projeto, concretizada na equipa de investigação-participante que recolheu, analisou e devolveu dados às escolas, no sentido de oferecer um feedback sistemático, e nas equipas de professores que realizavam um tipo de investigação diretamente relacionada com a planificação e a prática curricular e com o registo reflexivo da mesma.

O papel da investigação no PROCUR identifica-se em vários níveis: na investigação realizada sobre o próprio processo, construindo conhecimento acerca de processos de inovação curricular mas também alimentando o processo durante o seu desenvolvimento, nos processos desenvolvidos pelas equipas de professores apoiados na assunção de uma postura de investigação e reflexão sobre o currículo, adequando orientações de âmbito nacional a contextos específicos, mas também nas atividades integradoras que se desenvolviam ao longo dos projetos curriculares através de uma metodologia de investigação de problemas pessoal e socialmente relevantes, privilegiando atitudes de investigação, colaboração e reflexão tanto nos alunos como nos professores (Alonso, 2002), com efeito na conceção de conhecimento para uma forma mais aberta, partilhada e significativa da aprendizagem escolar (Alonso, 2004).

A apreciação realizada sobre o PROCUR destaca, entre outros aspetos, o desenvolvimento curricular baseado na investigação-ação colaborativa, realizado por professores construtores críticos do currículo, como caminho para a construção de conhecimento profissional a partir da prática (Alonso, 1998, 2004).

A existência enquanto projeto formal situou-se entre 1994 e 2001 (Alonso, 2004), mantendo-se a sua influência no projeto de prática pedagógica da licenciatura em educação básica e no mestrado em integração curricular e inovação educativa da Universidade do Minho, existindo muita documentação sobre o PROCUR, de índole científica ou didática, especialmente materializada nos inúmeros projetos curriculares integrados que constituem a sua imagem de marca, e em várias teses de mestrado e doutoramento que seguem o seu quadro teórico e metodológico (M. J. Ferreira, 2011).

2.5. Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia (GT-PA)

O GTPA define-se, em constante processo e mudança, enquanto grupo de professores, formadores e investigadores interessados numa educação democrática, tendo sido criado em 1997, com base em experiências anteriores de exploração de pedagogia para a autonomia no ensino de

Inglês e de investigação-ação em sala de aula envolvendo formadoras investigadoras da Universidade do Minho (I. S. Fernandes & Vieira, 2009). O grupo de trabalho formado em 1997 dirigia os seus esforços ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, com a equipa da Universidade do Minho a ser constituída por docentes de Metodologia do Ensino de Inglês e Alemão (Vieira, 2002a). A partir de 2002, o Grupo abriu-se à participação de professores de qualquer disciplina, assumindo “a autonomia como ideal de educação, seja qual for o contexto específico em que alguém (se) educa” (Vieira, 2004, p. 15). A sua expansão em termos de número e diversidade de participantes, assim como de natureza do trabalho e dos processos de organização, responde aos objetivos principais: “a) explorar e estudar uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar, associada à formação de professores reflexivos; b) contrariar o divórcio investigação-ensino e estreitar as relações universidade-escola na produção do saber educacional e na transformação das práticas educativas” (I. S. Fernandes & Vieira, 2009, p. 262). O GT-PA tem, ainda, sido analisado enquanto concretização de parcerias sustentáveis entre as universidades e as escolas (Vieira, 2010a) e descrito (e vivido) como uma comunidade de aprendizagem (Vieira, 2002a).

Segundo I. S. Fernandes e Vieira, “A pedagogia da autonomia surge referida aos alunos mas também aos professores, e pode ser definida como “the competence to develop as a self-determined, socially responsible and critically aware participant in (and beyond) educational environments, within a vision of education as (inter)personal empowerment and social transformation” (2009, p. 263), embora o grupo defenda a pluralidade e abertura de definições. Compreender a relação entre a autonomia do aluno, globalmente definida como capacidade de gestão do processo de aprendizagem, e o desenvolvimento profissional do professor é um dos objetivos do grupo, associado à criação de estratégias (pedagógicas, de formação e de investigação) para fazer face aos constrangimentos (políticos, socioculturais, institucionais, pessoais...) que afetam a prática educativa (Vieira, 2004). As três grandes áreas de ação surgem, assim, delineadas: ensino/aprendizagem, desenvolvimento profissional e investigação, concretizando-se na análise e produção de materiais pedagógicos, experiências de formação (inicial, contínua ou pós-graduada) e experiências pedagógicas, estudos descritivos e esforços de caracterização/conceptualização do GT-PA, assim como de definição e teorização em torno dos pressupostos e princípios de uma pedagogia para a autonomia que sustentam o trabalho do grupo (I. S. Fernandes & Vieira, 2009;

Vieira, 2002a), empreendimentos sistematizados e partilhados, quer através da realização de encontros¹ quer através de publicações próprias² e de revistas e livros de cariz académico.

Da riqueza conceptual e teorizadora do trabalho desenvolvido, destaca-se a relevância da investigação nos princípios orientadores do GT-PA (I. S. Fernandes & Vieira, 2009), assim como a ideia de democratização do saber e a urgência da sua partilha.

A realização, partilha e disseminação de experiências e estudos é entendida como uma das linhas de desenvolvimento estratégico do grupo, no sentido de “construir e coletivizar conhecimento prático, estabelecendo diálogos e criando pontes entre as pessoas e, através delas, entre os contextos onde se movimentam” (I. S. Fernandes & Vieira, 2009, p. 263). Esta é uma das condições de transformação do papel dos professores na produção e difusão do conhecimento educacional, nos processos de investigação pedagógica e de formação profissional (Vieira, 2004).

Nos projetos desenvolvidos pelo grupo, de articulação de uma orientação reflexiva da formação e do ensino com a promoção de uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar, a investigação realizada assume as seguintes características (Vieira, 2002b):

- a) conduzida com os professores e/ou pelos professores, sobre, para ou no seu contexto de trabalho, garantindo-se, assim, uma avaliação contextualizada da orientação pedagógica pretendida, da qual resulte a produção de um saber relevante à renovação e coletivização das práticas;
- b) integra a indagação dos contextos no sentido da identificação de espaços de manobra que facilitem o desenvolvimento da autonomia dos alunos, só assim possibilitando ao professor a mediação entre constrangimentos e intenções, essencial à sua própria autonomização;
- c) prevê espaços de decisão do professor, não só no contexto da aula, mas também quanto à definição de objetivos e estratégias de investigação;
- d) assenta na comunicação, promovendo o cruzamento de experiências, interesses, expectativas, necessidades e linguagens num processo interativo que se caracteriza por um elevado grau de contingência, simetria e democraticidade, facilitador da construção social do saber;
- e) avaliada de forma participada, em função dos contextos em que se realiza e das finalidades que persegue, segundo critérios de qualidade colaborativamente definidos e reconhecidos como válidos;

¹Dez anos depois do 1.º encontro do GT-PA, em 2001, o 5.º encontro do GT-PA realizou-se em articulação com o Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia, realizado em Braga.

²Cadernos do GT-PA e atas dos encontros que se realizam.

f) divulgada por quem a realiza, contrariando-se o silêncio a que os professores estão sistematicamente sujeitos e que os remete para atores de segundo plano, retirando legitimidade às suas teorias e práticas e dificultando a construção de saberes e linguagens coletivos.

Estando o GT-PA mais ligado a processos de desenvolvimento profissional, importa destacar o trabalho próximo deste referencial e destas práticas desenvolvido ao nível da formação inicial (e pós-graduada) de professores por alguns dos atores envolvidos. A investigação-ação na formação reflexiva tem vindo a ser implementada e discutida desde 1995, na Universidade do Minho, visando articular “uma formação de natureza reflexiva e indagatória com o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar, através do recurso à investigação-ação, a qual funciona, neste contexto, como dispositivo articulador das pedagogias da formação e do ensino de línguas” (Moreira, Paiva, Vieira, Barbosa, & I. Fernandes, 2006, p. 47). A homologia dos princípios da pedagogia escolar e da pedagogia da formação torna-se, assim, saliente. A investigação-ação é destacada como favorecendo, pela sua natureza prática e situacional, o entendimento da ação do professor e do supervisor como “ação política de transformação das culturas pedagógica e supervisiva e de autonomização epistemológica e política dos sujeitos” (Moreira et al., 2006, p. 48), tendo recentemente as narrativas dialogadas sido igualmente valorizadas (Moreira, 2011).

2.6. Grupo de estudos “O professor como investigador” do Grupo de Trabalho de Investigação (GTI) da Associação de Professores de Matemática (APM)

Na Associação de Professores de Matemática, foi criado, em 1991, o Grupo de Trabalho sobre Investigação (GTI) em educação matemática, aberto a sócios da associação, com dois grandes objetivos: a) constituir-se como um espaço de expressão da comunidade investigativa no campo da educação matemática para divulgação, comunicação, confronto e discussão de ideias e trabalhos realizados, e b) promover a articulação entre a investigação nesta área e o ensino da Matemática (Grupo de Trabalho de Investigação (GTI), 2001). No interior do GTI, surge um grupo específico, comprometido com o estudo da interface entre a pesquisa e a prática educacional. Numa primeira abordagem, o tema escolhido é precisamente “Investigação e ensino”, sendo redefinido para “O professor como pesquisador”, recorrendo ao conceito de Stenhouse (J. P. Ponte, 2005). O início formal do trabalho deste grupo é assinalado em 2000, datando de 1998 o seu processo de constituição. Nesta fase, integra cerca de dezena e meia de participantes, professores do ensino não

superior e superior.

Os seus objetivos iniciais e a análise das suas atividades permitem assinalar a dupla vertente da sua intervenção: por um lado, um investimento interno, de promoção de reflexão e de capacitação em torno do conceito de professor investigador (propósito, natureza e variedade, fundamentos, metodologias, alcance...); por outro lado, o contributo para o exterior, de divulgação sustentada e sistematizada da perspetiva da investigação sobre a prática como parte da atividade profissional do professor, através de textos e sínteses, mas também da produção realizada pelos elementos do grupo ao nível investigativo.

Os textos de apreciação do desenvolvimento do grupo no período inicial (J. P. Ponte, 2004, 2005, 2008; J. P. Ponte, Serrazina, & Pires, 2003) revelam duas evoluções significativas. Em primeiro lugar, as questões que se discutiam nas reuniões (por exemplo, que tipos de problemas podem os professores estar interessados em pesquisar? que pesquisa pode um professor fazer? que critérios podem ser usados para tornar credível tal pesquisa? esta atividade é compatível com as restantes responsabilidades de um professor?) foram deslocando a ênfase do ator (o professor que pesquisa) para o objeto a investigar (os problemas que identifica na sua própria prática), falando-se cada vez menos no “professor como pesquisador” e cada vez mais na “investigação sobre a nossa própria prática”. Em segundo lugar, o foco da atividade, inicialmente colocado na recolha e divulgação de informação sobre o tema, promovendo o desenvolvimento profissional dos seus membros através da identificação de bibliografia, exploração e disponibilização de *sites*, análise e discussão de textos, tendo em vista a preparação da edição de uma coletânea, foi transferido para a produção de um livro constituído, fundamentalmente, por artigos originais subordinado ao tema “investigação sobre a nossa própria prática”. Para este livro, vários professores de Matemática e formadores de professores foram convidados a participar, com base no critério de realização de pesquisas relacionadas com a sua própria prática profissional.

O livro *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (Grupo de Trabalho de Investigação (GTI), 2002) assume o propósito de dar a conhecer aos profissionais da educação matemática a problemática da pesquisa sobre a prática, ilustrando-a com casos concretos de trabalhos de pesquisa realizados em Portugal. É no apoio a uma reflexão aprofundada sobre os estudos realizados e sobre a possibilidade e características deste tipo de pesquisa que os autores localizam a relevância da publicação que, consideram, “decorre do reconhecimento, cada vez maior, pelos profissionais da

educação do valor desta pesquisa, como meio de promover o desenvolvimento profissional e organizacional e como contributo para a produção de conhecimento relevante nesta área” (J. P. Ponte, 2004, p. 116). A concretização da atribuição de carácter público, quer aos trabalhos quer à discussão da investigação desenvolvida por professores sobre a sua prática, constitui um marco na vida do grupo.

Novos ciclos de trabalho se seguiram, resultando em novas publicações. A primeira centrada no tema do currículo e da gestão curricular, mantendo a lógica de investigar a própria prática. O retomar do processo de discussão de textos teóricos identificados como relevantes para a definição de projetos específicos de trabalho e temas a aprofundar conduziu à realização de estudos também discutidos em grupo para que cada artigo/capítulo “pudesse ser considerado tanto uma investigação sobre a prática dos respetivos autores, como uma experiência de gestão curricular pertinente para uma melhor compreensão do papel do professor de Matemática no contexto educativo atual” (Grupo de Trabalho de Investigação (GTI), 2005). Seguiu-se *O professor de Matemática e os projetos de escola* (Grupo de Trabalho de Investigação (GTI), 2008), com um foco no professor que investiga a sua prática no âmbito de projetos de escola que, novamente, inclui uma coleção de experiências em diferentes níveis de ensino. Mais recentemente, *O professor e o programa de Matemática do ensino básico* (Grupo de Trabalho de Investigação (GTI), 2010) organiza e divulga uma coleção de experiências realizadas por professores e formadores dos diferentes níveis de ensino (do 1.º ciclo do ensino básico ao ensino superior) que coletivamente procuraram contribuir em termos do conhecimento para a profissão, com “uma melhor compreensão das questões associadas às mudanças curriculares preconizadas pelo Programa de Matemática do ensino básico” (p. 3).

O funcionamento deste grupo e os resultados da sua atividade, na perspetiva de um dos seus elementos dinamizadores, evidencia as potencialidades do trabalho conjunto envolvendo profissionais com diversas formações, interesses, experiências e conhecimentos, emergindo dois aspetos como fundamentais: o interesse em pesquisar questões relacionadas com a sua prática profissional, cujos resultados e perspetivas possam ser imediatamente reinvestidos nessa prática e ajudar à sua transformação, e o valor da atividade colaborativa (J. P. Ponte, 2005).

2.7. O projeto ICR – Investigação para um Currículo Relevante

Na Região Autónoma dos Açores, decorre desde há cinco anos (F. Sousa & Valadão, 2008)

um projeto de investigação colaborativa, orientada para a ação, conduzido por uma equipa que inclui docentes da Universidade dos Açores e de várias escolas do ensino básico da Região, designado por projeto ICR - Investigação para um Currículo Relevante. F. Sousa (2010) desenhou a evolução do projeto, desde as explorações iniciais em 2007/2008, que permitiram a clarificação da problemática e a discussão de formas de abordagem da mesma, ao alargamento de equipa e amadurecimento de procedimentos de investigação e ação pedagógica, em 2008/09, “concretizado(s) na construção colegial de uma série de instrumentos orientadores da recolha e análise de dados e na conceção e contínua monitorização de estratégias de ensino” (p. 36), à associação a redes mais amplas de investigação-ação, a partir de 2009. Destaca-se a articulação com o projeto intitulado *Contextos e práticas colaborativas de investigação curricular na educação básica*, coordenado por investigadores do Centro de Estudos da Criança, da Universidade do Minho, e a integração no projeto internacional intitulado ENCUR (*Enhancing Curriculum Relevance*), no âmbito do *Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida*.

O ponto de partida para o projeto foi duplo, conjugando a preocupação de alguns professores do ensino básico com o desinteresse manifestado por determinados alunos em relação à escola e ao currículo e o interesse de alguns professores universitários em estudar questões de relevância curricular (F. Sousa & O. Machado, 2010). Os objetivos propostos articulam essas dimensões: a) centram-se na identificação das causas do desinteresse manifestado por alunos em relação ao currículo, e na compreensão do grau de relevância por eles atribuído ao currículo, relacionado-o com formas de apresentação dos conteúdos em causa, b) procuram contributos para o desenvolvimento de práticas reflexivas e colaborativas na seleção e organização dos conteúdos curriculares e para o desenvolvimento de metodologias de ensino conducentes a aprendizagens reconhecidas pelos alunos como mais significativas e relevantes, c) tratando-se da produção de conhecimento profissional, o projeto assume, ainda, o objetivo de caracterizar o conhecimento profissional dos professores que participam no projeto (F. Sousa, 2010; F. Sousa & Valadão, 2008).

O projeto assume como um dos seus pilares conceptuais o reconhecimento e valorização do estatuto de portadores de conhecimento profissional a todos os professores do sistema educativo, enquanto vantagem para a afirmação da profissionalidade docente. Nesse sentido, investem no sentido de torná-lo cada vez mais explícito (F. Sousa, 2010), promovendo a profundidade de análise relativamente às práticas e contextos da ação profissional. A relevância do conhecimento

profissional é assumida em articulação com a defesa do professor como gestor curricular, desempenhando “um papel determinante na tomada de decisões relativas ao *que e como* do currículo e assumindo-o como sujeito e agente ativo” (Leal, Dinis, Massa, & Rebelo, 2010, p. 8).

De um problema concreto, sentido pelos professores que nele participam desde o início, surgiu uma problematização curricular mas também a força impulsionadora do projeto (F. Sousa, 2010), cuja dimensão de investigação-ação colaborativa se concretiza na procura da transformação do trabalho dos professores com alunos que não encontram no currículo escolar respostas aos seus interesses, expectativas e necessidades individuais, focando tarefas concretas de ensino e práticas de gestão curricular dos professores (Leal, Dinis, et al., 2010). Esta transformação da prática é assumida como geradora de conhecimento profissional não só através de processos de reflexão, mas também através de processos de investigação-ação colaborativa (F. Sousa, 2010). Associa-se, assim, numa perspetiva de desenvolvimento profissional e de melhoria da qualidade dos processos educativos, “a procura conjunta (no seio da equipa) e experimentação na sala de aula (por parte de cada professor participante) de estratégias com potencial na promoção da relevância curricular e de aprendizagens significativas, a partir dos sinais que lhes são dados pelos próprios alunos” (Leal, O. Machado, Monteiro, & Rebelo, 2010, p. 122).

O desenvolvimento do projeto nas escolas concretiza-se em ciclos sucessivos de investigação-ação com a duração de um ano letivo cada: a) inicia-se o processo com a seleção dos alunos que parecem registar pouco ou nenhum interesse pela escola em geral ou por algumas aprendizagens escolares em particular, pouco empenhamento e satisfação escolares, b) o processo prossegue, através da observação e da entrevista àqueles alunos, com vista à caracterização das representações que têm da escola, de determinadas disciplinas, conteúdos e/ou práticas escolares e compreensão das razões potencialmente subjacentes ao seu alheamento e desinteresse, c) os dados, analisados individualmente por cada professor participante e em conjunto no seio de cada um dos núcleos da equipa de investigação, desencadeiam o questionamento das práticas educativas desenvolvidas por cada um dos professores participantes, traduzindo-se no levantamento de hipóteses explicativas da falta de motivação e interesse dos alunos, bem como na enunciação conjunta de estratégias de ensino aprendizagem suscetíveis de resolver ou minorar o(s) problema(s) e da sua monitorização contínua, d) terminado o ciclo de investigação-ação, e feito o seu balanço, pondera-se a possibilidade de dar início a um novo ciclo com um ou mais dos alunos envolvidos no

projeto e procuram-se outros alunos passíveis de o integrar, recomeçando o processo (Leal, Dinis, et al., 2010; Leal, O. Machado, et al., 2010). Os vários processos de revisão dos procedimentos e a monitorização dos mesmos permitiu a elaboração de documentos e instrumentos de apoio, tais como fichas de registo, guiões de entrevista, que constituem parte importante do repositório do projeto, cuja disponibilização *on-line* permite ultrapassar distâncias geográficas impostas pela distribuição por diferentes ilhas e localidades (F. Sousa & O. Machado, 2010).

O trabalho realizado no âmbito do projeto tem sido divulgado em várias instâncias. Os produtos relacionados com o projeto incluíam, em julho de 2012: participação em congressos e eventos de partilha e discussão de conhecimento através de 26 comunicações e cinco posters e publicação de dois artigos publicados numa revista com arbitragem científica. Os artigos apresentam produtos dos projetos mas também a sua constelação conceptual, articulando linhas dos Estudos Curriculares com compromissos teoricamente situados sobre profissionalidade docente e a sua relação com a investigação.

A discussão dos processos e dos projetos em curso foi recentemente ampliada a vários intervenientes e focalizada como linha de ação do ICR, através da organização de uma workshop internacional que perseguiu o desiderato de “desenvolver competências úteis na melhoria do projeto ICR e de outros projetos com características semelhantes, a partir da análise crítica dos subprojetos em curso por parte de especialistas de renome mundial em investigação-ação e em investigação curricular por design” (Projeto Investigação para um Currículo Relevante, 2012). A formação em abordagens específicas de investigação (investigação-ação e investigação por design) tornou-se alvo de investimento, procurando-se aprofundar a capacidade dos atores já envolvidos de produzir conhecimento, simultaneamente abrindo o projeto a novos participantes.

2.8. Síntese

Os diferentes empreendimentos aqui brevemente descritos apresentam características e enquadramentos de desenvolvimento distintos, derivados de períodos e contextos de emergência específicos. O intervalo de tempo em que se situam revela preocupações antigas, mas que se mantêm atuais, com a qualidade do ensino. Revela, ainda, a construção de respostas, por parte das instituições educativas, ligadas ao desiderato de tornar os professores atores e autores do conhecimento e intervenção necessários para construir essa qualidade. Como noutros países, a associação da investigação à formação e à profissão docentes percorreu já um caminho relevante,

com presença em várias zonas do território nacional e com intervenientes de diferentes níveis de ensino e pertenças institucionais.

Analizamos alguns aspetos que, em figura ou fundo, surgem partilhados pelos vários projetos. Uma ideia fortemente presente em todas as iniciativas é o foco dos esforços de investigação sobre as próprias práticas de ensino. Para o IRA e para o grupo de estudos da Associação de Professores de Matemática (APM), a investigação realizada por práticos é mesmo parte central dos propósitos e domínio de ação dos projetos. Este foco na organização do ensino concretiza-se nalguns dos projetos com uma referência explícita a questões de gestão curricular, particularmente salientes no ICR, no PROCUR e no grupo de estudos da APM. É comum a todos os empreendimentos uma visão de contextualização dessas práticas em termos organizacionais e sociais, que se aplica a todos os níveis de escolaridade envolvidos.

Igualmente transversal é a ligação umbilical entre os processos desenvolvidos com os professores – formação, desenvolvimento curricular, investigação, elaboração teórica – e a aprendizagem dos alunos. Algumas concretizações mais salientes deste aspeto encontram-se: na defesa de uma pedagogia da autonomia no GT-PA, referida a alunos e a professores; no conceito de atividades integradoras do PROCUR pela promoção de atitudes investigativas também em alunos e professores; para além da centralidade da intervenção do ICR nos alunos e sua relação com a aprendizagem. Esta ligação conduz a uma outra constante nos vários projetos: o conceito de isomorfismo ou homologia entre práticas de formação de professores e de ensino, mais presente no Movimento da Escola Moderna e no GT-PA, concretizado também enquanto relação entre processos de investigação e de formação, que surge no IRA e no Projeto Infância. Ressalta destas abordagens a ideia de que a profissão e a ação profissional não podem ser compartimentadas, requerendo coerência e conceptualização articulada a vários níveis, ideia encapsulada no conceito de homologia/isomorfismo.

Um quarto eixo refere-se à forma de perspetivar a identidade e o conhecimento profissionais como dimensões relevantes das intervenções realizadas e do investimento na qualidade do ensino. A relação intrínseca com a investigação é tida como parte integrante da profissão, não apenas como dispositivo de formação – embora o projeto IRA se foque mais nessa linha de ação, questionando a possibilidade da realização de investigação de forma disseminada por todos os profissionais. O PROCUR, o ICR, o GT-PA e o grupo de estudos da APM assumem explicitamente a visão do

professor como produtor do seu conhecimento profissional específico, com recurso a práticas investigativas. Esta visão partilhada de autonomia profissional e responsabilidade pela formação e profissionalidade conjuga-se com um foco em práticas democráticas e potenciadoras de sucesso e bem-estar para os alunos e comunidades, claramente destacados pelo Projeto Infância e pelo Movimento da Escola Moderna, assim como pelo ICR.

O caminho para uma profissão mais forte e ensino de maior qualidade, indicado pelos projetos, realça a importância do dizer e dialogar as práticas, assim como de as narrar e escrever, enquanto processos de análise e de significação. A escrita tem, assim, importância autónoma, particularmente saliente no Movimento da Escola Moderna e nos processos de documentação do Projeto Infância, sendo igualmente realçada como forma de disseminação dos estudos realizados, como nas iniciativas de publicação do grupo de estudos da Associação de Professores de Matemática ou nos encontros do GT-PA. Refira-se, ainda, o valor que todos os projetos atribuem ao estudo e escrita sobre os próprios processos, com investimento na explicitação das suas posições e elaborações. Esta meta-análise da forma como conceptualizam a profissão, a investigação desenvolvida pelos professores e a evolução dos projetos, concedem-lhes estatuto de investigadores sobre as suas próprias práticas.

Os laços ao ensino superior, mais estreitos nuns projetos do que noutros, desempenham um papel importante para a sistematicidade da produção escrita e divulgação/discussão dos processos. A realização de estudos ao nível de mestrados e doutoramentos ou sobre os projetos ou sobre práticas desenvolvidas no seu âmbito são explicitamente referidos por todos com exceção do grupo de estudos de APM, que não deixa de apresentar influência sobre a produção de alguns dos seus membros a esse nível. Nalguns dos projetos, é também através do ensino superior que se processa uma devolução à profissão via formação inicial e especializada de professores. O Projeto Infância, o GT-PA e o PROCUR investem particularmente nesse sentido. A estrutura formal da universidade é, no entanto, vista também como constrangimento à flexibilidade e abordagem multidisciplinar que as intervenções exigem, sendo o Projeto Infância que mais claramente assume essa rutura através da criação da Associação Criança.

As relações com o ensino superior são cruciais, no sentido de iniciativa e coordenação para o projetos IRA, ICR, PROCUR e Infância, mas principalmente como recurso para parcerias potenciadoras de reflexão, de acesso a formação específica, de teorização e significação dos

processos. A figura de amigo crítico ou de parceiro de discussão é essencial em todas as iniciativas, configurando-se de formas distintas. Apesar da presença e importância de professores e/ou investigadores das instituições universitárias envolvidas nos projetos, é a relação com outros profissionais que surge destacada, quer na organização em núcleos ou em rede, mais visível, quer no sentido de comunidade experienciado, menos tangível mas essencial quer para a problematização quer para a colaboração e abertura na comunicação, essenciais elementos da produção de conhecimento. Contribui para este sentido de partilha e de coletivo a participação voluntária que se verifica em todos os projetos.

Um último destaque para a diversidade de formas de abordar a investigação por práticos entre os vários projetos: modelos de investigação-ação mais explícitos no IRA, grupo de estudos de APM e no ICR, a sistematização de uma investigação praxeológica na fase mais recente do Projeto Infância, uma visão ampla e diversificada de investigação-ação no GT-PA articulada com outros tipos de análise sobre as práticas, igualmente presentes no Movimento da Escola Moderna cujo enfoque é no dizer as práticas surgindo a investigação como recurso para esse propósito, e uma visão do desenvolvimento curricular como processo investigativo que ressalta do PROCUR. Na sustentação das abordagens, o reconhecimento da articulação entre a participação dos professores na indagação crítica das situações da prática e a qualidade das mesmas.

3. Exploração da perspetiva de professor investigador em propostas contemporâneas de educação de infância

A especificidade da educação de infância é preocupação deste trabalho: nalguns momentos afirmámo-la num esforço de salvaguarda, noutros analisámos implicações suas que requerem reflexão e superação. Neste ponto, procuraremos celebrá-la, percorrendo três propostas contemporâneas de educação de infância de cariz socioconstrutivista e reconhecida qualidade, procurando identificar indicadores de relevância e potencial da perspetiva de educador/a investigador/a. A seleção das três propostas: Educação Experiencial, Abordagem Reggio Emilia e Centro Pen Green, resultou do cruzamento entre as cinco perspetivas de educação de infância destacadas pela OCDE (OECD Directorate for Education, 2004b) com os modelos curriculares classificados por Oliveira-Formosinho como concretizando uma pedagogia da participação (Oliveira-Formosinho, 2006), tendo ainda em conta o acesso a documentação relevante para o tópico em análise. Optou-se, igualmente, por preferir propostas europeias, procurando-se contrariar

a supremacia de referenciais anglo-americanos no âmbito da análise do professor investigador, cuja origem e processo de desenvolvimento fossem centradas e situadas privilegiadamente na educação de infância.

O reconhecimento de que outras propostas e iniciativas poderiam igualmente fornecer elementos significativos fortalece o argumento que se pretende apresentar: existem perspectivas de educação de infância que a concebem enquanto arena de processos de construção de conhecimento profissional baseados em investigação e que mobilizam conceitos e processos de uma perspectiva de professor como investigador nas práticas de qualidade que as constituem.

3.1. Educação Experiencial

Na década de 1970, Ferre Laevers realizou observações em contextos de educação de infância, no âmbito dos seus trabalhos de doutoramento que abordavam a importância dos anos iniciais de educação. Influenciado pelas ideias de Carl Rogers, analisou as práticas observadas e identificou a ausência de expressão autêntica de emoções por parte das crianças, sujeitas a esquemas uniformes de funcionamento (Laevers, 2008), contrariando o então “growing consensus about the importance of ‘freedom’ or space for free initiative in education” (Laevers, 2005, p. 22). Numa sessão realizada a convite de um sindicato de professores, Laevers expôs as suas reflexões e obteve uma reação positiva às mesmas que criou a oportunidade de conceber um projeto de investigação e de ação para a mudança. Iniciou-se, assim, um processo de construção de conhecimento profissional específico, sustentado no trabalho de dois consultores educacionais com 12 educadores de infância durante 18 meses. A equipa constituída empreendeu esforços de reflexão crítica sobre as práticas profissionais, orientados pelo princípio de procurar uma “descrição minuciosa, momento a momento, da experiência de uma criança pequena que vivencia e participa de um ambiente educacional” (Laevers, 2004, p. 57), de onde deriva a designação de experiencial.

No período de trabalho conjunto, várias estratégias de observação permitiram promover a análise e reflexão crítica sobre as práticas e perspectivas vividas, procurando uma maior aproximação à visão do quotidiano pedagógico do ponto de vista das crianças. Procurava-se compreender os contextos educativos e encontrar mudanças com sentido, que emergissem das observações realizadas. Laevers descreve a forma como o processo de reflexão e análise foi conduzido com os educadores de infância envolvidos no processo e articulou os seus contributos: “O que fizemos foi focar-nos bastante nas suas próprias observações, íamos aos locais de

observação com eles, analisávamos em conjunto, deixávamos-os retirar informações sobre as crianças, ver os vídeos... e utilizávamos a ideia de tentarmos pôr-nos 'na pele da criança' e procurar ver a 'realidade' da prática do dia a dia do ponto de vista da criança” (Laevers, 2008, p. 4).

A insatisfação com o retrato obtido através da observação e 'reconstrução' cuidadosa das experiências da criança, caracterizado por oportunidades não aproveitadas para promover o seu desenvolvimento, conduziu à discussão de possíveis soluções para os problemas encontrados, posteriormente colocadas em prática e novamente analisadas e refletidas, conduzindo a um afastamento progressivo da prática de educação infantil vigente (Laevers, 2004). Com base nesta experiência, foi construída uma proposta de “enseignement expérientiel pour jeunes enfants de Maternelle” (Gavrel, 1995) caracterizada pelo incremento da iniciativa da criança, reformulação do ambiente, tornando-o mais desafiante, e foco nas interações entre educador/a e criança e no estilo do adulto (Laevers, 1997).

A Educação Experiencial é uma das propostas de referência, atualmente, no âmbito da educação de infância (OECD Directorate for Education, 2004b), não limitando a sua influência a esse nível de ensino (Laevers, 2004; P. Santos & Portugal, 2006). Do projeto Educação Experiencial (EXE), emergiu, ainda, um enquadramento para avaliação e desenvolvimento de qualidade, para o qual forneceu contributos tanto conceptuais como práticos (Laevers, 2003). Este modelo e os seus conceitos estruturantes expandem-se, a partir da década de 1990, a outros países e níveis de escolaridade, tendo sido mobilizado para a construção do referencial de avaliação e desenvolvimento da qualidade Effective Early Learning, no Reino Unido (Bertram & Pascal, 1999, 2004), que por sua vez sustenta o Programa Desenvolvendo Qualidade em Parcerias, em implementação em Portugal (Bertram & Pascal, 2009; Oliveira-Formosinho, 2009c).

Os conceitos foram sendo aprofundados e ampliados através de vários estudos, sendo a sistematização do modelo e a sua sustentação teórica empreendidos por Laevers e colaboradores através da operacionalização dos conceitos chave e sua relação, e do desenvolvimento de instrumentos de registo e análise (Laevers, 1994; Laevers, Vandenbussche, Kog, & Depondt, 1997) e de materiais de promoção desses mesmos conceitos na prática educativa (Kog, Moons, & Depondt, 1997, por exemplo). No livro base da abordagem experiencial para a educação de infância, são identificados como conceitos base o esquema do templo e os pontos de referência para

a avaliação e desenvolvimento do ensino (Laevers & Van Sanden, 1997).

O esquema do templo surge em 1979, articulando o conceito de atitude experiencial, considerado a base da abordagem experiencial, com os três princípios de prática, a que se associam dimensões do estilo do adulto (Portugal & Laevers, 2010): a) iniciativa livre da criança, associado à dimensão autonomia do estilo do adulto, b) enriquecimento do meio, associado à dimensão estimulação do estilo do adulto, e c) diálogo experiencial, associado à dimensão sensibilidade do estilo do adulto, com o objetivo final de emancipação, traduzido em equilíbrio emocional, abertura ao mundo e sentimento de pertença e de implicação (Laevers & Van Sanden, 1997).

Os pontos de referência para a apreciação de qualidade explicitam as categorias contexto, processo e resultados, valorizando a avaliação processual que se sustenta na consideração de dois indicadores de qualidade: a implicação e o bem-estar emocional (Laevers & Van Sanden, 1997), permitindo “tornar possível o desenvolvimento de práticas orientadas não apenas pelos futuros benefícios ou efeitos (aprendizagens e desenvolvimento de competências das crianças), mas também pela atual qualidade de vida das crianças” (Portugal & Laevers, 2010, p. 10). O estilo do educador/adulto e os dez pontos de ação sistematizados a partir do 'saber-fazer' acumulado com centenas de intervenções e capitalizando uma miríade de experiências dos educadores, são apresentados como formas de maximizar os níveis de bem-estar e de implicação (Laevers & Van Sanden, 1997). Na conjugação destes contributos, a Educação Experiencial propõe uma forma económica e conclusiva de avaliar a qualidade de qualquer ambiente educacional, que assume que “we would not focus first on the teacher's practice, nor on what the outcomes are of a certain educational setting but would ask this question: how are the children doing?” (Laevers, 1994, p. 161). Responder a esta questão implica analisar a implicação e o bem-estar emocional, variáveis de processo, o que por sua vez permite, segundo Laevers (2004), identificar o elo perdido entre contexto e resultados ajudando-nos “a sentir se as nossas ações (o contexto) estão levando a bons resultados (o resultado)!” (p. 59).

A operacionalização destes conceitos – implicação, bem-estar emocional e estilo do adulto – resultou no desenvolvimento de instrumentos para os avaliar, tais como a escala da implicação da criança “Leuven Involvement Scale for Young Children (LIS-YC)” (Laevers, 1994) ou o esquema de observação do estilo do adulto “Adult Style Observation Schedule for Early Childhood Education (ASOS-ECE)” (Laevers, 1994), e a articulação de vários instrumentos e conceitos em

sistemas de monitorização designados por “Sics/Zicko” (Laevens, 2005) e “Process-oriented child monitoring system for young children (POMS)” (Laevens et al., 1997). Ambos focam os dois principais indicadores de qualidade dos processos educativos: bem-estar e implicação. O POMS permite, ainda, apreciar o desempenho das crianças em oito domínios de desenvolvimento numa escala de cinco pontos. Com base no POMS, foi desenvolvido em Portugal o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) que defende uma “avaliação dinâmica, contextualizada ao serviço do desenvolvimento e da educabilidade das pessoas” (Portugal & Laevens, 2010, p. 10). Igualmente no panorama português, encontramos outra versão destes instrumentos organizados e ao serviço do Programa Desenvolvendo Qualidade em Parcerias (DQP) (Bertram & Pascal, 2009), com a designação Escala de Envolvimento da Criança e Escala de Empenhamento do Adulto.

Analisando as relações entre a Educação Experiencial e a perspetiva de educador/a de infância investigador/a, destacaremos dois pontos: a participação de práticos na análise e conceptualização sobre as práticas, e o potencial do referencial para sustentar processos de investigação centrados nas práticas.

Tanto na génese da abordagem experiencial como na sua reconstrução ao contexto nacional, caso do Sistema de Acompanhamento da Criança e do Programa DQP, é destacada a imprescindibilidade dos contributos dos profissionais que participaram nos processos. Na base da Educação Experiencial, encontramos o trabalho desenvolvido em colaboração entre investigadores, que se assumem nos textos como consultores, e 12 profissionais de educação. As suas práticas e a sua análise sobre essas práticas, fomentada e orientada pelas preocupações e capacidade de questionamento dos consultores, foram a forja para as propostas cuja relevância atual é inquestionável. De forma semelhante, o manual do SAC reconhece os contributos das práticas pedagógicas dos jardins de infância que colaboraram com a equipa da Universidade de Aveiro no desenvolvimento do projeto (Portugal & Laevens, 2010). No processo de contextualização da proposta do Effective Early Learning (EEL) à realidade portuguesa, resultando no Programa DQP, foram conduzidos estudos de caso cuja apresentação pública na Conferência Nacional de Educação de Infância, realizada em Lisboa em abril de 2009, foi concretizada através de posters cuja autoria era partilhada entre os investigadores/formadores das instituições de ensino superior e os profissionais de educação de infância que participaram nesses mesmos estudos de caso. Embora sejam as sistematizações dos investigadores que constituem o material disponibilizado, o contributo

dos educadores vai para além da abertura dos seus contextos de prática ao olhar dos investigadores, tratando-se de mobilizações do seu conhecimento profissional para processos de teorização.

De forma mais generalizada, a relação entre a Educação Experiencial e a perspetiva de educador/a de infância investigador/a é detetável olhando para os referenciais de avaliação baseados nos seus conceitos e instrumentos.

Um dos eixos assumidos para o DQP é a operacionalização dos processos de avaliação e desenvolvimento da qualidade enquanto ciclos de investigação-ação colaborativa que procuram promover uma visão partilhada e participada dos processos a empreender (Oliveira-Formosinho, 2009c). Nas diferentes fases de intervenção DQP (Avaliação – Planeamento da Ação – Melhoramento da Qualidade – Reflexão), perspetiva-se o trabalho conjunto de investigadores e participantes em termos de documentação e avaliação da qualidade da aprendizagem pré-escolar no contexto em causa, estabelecimento de prioridades de ação resultando num plano de ação e sua implementação, com posterior reflexão crítica sobre o processo e seu impacto. Assume-se, pois, uma visão de “profissional competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados” (Oliveira-Formosinho, 2009c, p. 12). Tal como descrito sobre o processo subjacente à construção da proposta de Educação Experiencial (Laevers, 1994, 2008), os profissionais de educação não são perspetivados como alvo ou objeto de investigação pelos académicos, mas enquanto atores com participação em processos de questionamento e análise das práticas.

No que se refere ao Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), é assumido o seu potencial para “ajudar a dar visibilidade às dimensões escondidas da atuação do educador de infância, apoiando a explicitação de opções curriculares, a sua atuação como decisor e, em última análise, a construção de um discurso sobre a prática, que a socialize” (Coelho, 2010, p. 8). Numa análise mais fina, destacámos recentemente alguns aspetos do SAC que o tornam um instrumento relevante para uma perspetiva investigativa sobre a profissão (Figueiredo, 2011): a) a atitude experiencial de atender ao vivido da criança, aliada à necessária sensibilidade a si próprio, implicam questionamento e abertura, dimensões de uma atitude investigativa, b) o conceito de ímpeto exploratório, “the need to get a better grip on reality, the intrinsic interest in how things and people are and why reality is like it is” (Laevers, 1994, p. 163), assim como a atitude básica de

ligação ao mundo, “expressão profunda da preocupação pelo desenvolvimento de uma orientação positiva em relação à realidade situada no âmago da educação para os valores” (Portugal & Laevers, 2010, p. 39), são conceitos familiares às correntes de investigação-ação (Máximo-Esteves, 2008), surgindo como finalidades dos processos educativos que são, em última análise, tão relevantes para as crianças como para os adultos que com elas desenvolvem quotidianos escolares, c) as fases do SAC (avaliação, análise e reflexão, e definição de objetivos e iniciativas), que são perspectivadas em ciclo contínuo, implicam uma abordagem à gestão curricular que se constitui através da análise de indicadores, para os quais são fornecidos instrumentos relevantes do ponto de vista da investigação (Laevers, 1994), que fundamenta hipóteses de ação posteriormente apreciadas, e potencialmente reformuladas, num processo continuamente alimentado pela recolha de dados e sua análise em função de grelhas teóricas que sustentam e norteiam todo o processo. Se os conceitos estruturantes da Educação Experiencial a tornam uma arena interessante e interessada na perspetiva e ação de um/a educador/a de infância investigador/a, a organização e fases sugeridas pelo SAC gizam processos de gestão curricular próximos dos sugeridos por Stenhouse (1987a), constituindo um ponto de partida para questionamentos diversos e divergentes “não apenas sobre as crianças, mas sobre si próprios (educadores) e sobre a sua atuação” (Coelho, 2010, p. 8), conduzindo à construção de conhecimento profissional específico partilhável.

3.2. Abordagem Reggio Emilia

Reggio Emilia, cidade no nordeste de Itália, é palco (e participante) há mais de 60 anos do desenvolvimento de uma abordagem à educação de crianças pequenas que se define por estar em constante evolução: “o trabalho educativo em Reggio Emilia (...) está sempre passando por reexame e experimentação. Por isso, os educadores de Reggio recusam o termo 'modelo' ao falarem sobre a sua abordagem e, em vez disso, falam sobre 'nosso projeto' e 'nossa experiência’” (C. Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p. 27), problematizando constantemente “the idea of a transferable 'programme' or a universal 'dove' project¹, which means that they never give you answers to your questions from a universalized and decontextualized perspective” (Dahlberg, 1999, p. 10). Evitando designações fechadas, analisaremos o corpo de conhecimento pedagógico que resultou do que é descrito como “um conjunto inovador e singular de pressupostos filosóficos, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenho de ambientes que, tomados como

¹ O projeto sobre pombas (*dove*) era um dos projetos mais difundidos na Suécia na altura em que se iniciou a colaboração entre Reggio Emilia e o projeto Estocolmo, contexto em que a autora da citação se situa.

um todo, designamos por abordagem Reggio Emilia” (C. Edwards et al., 1999, p. 22).

A história das escolas de Reggio Emilia é importante para compreender a sua visão e as suas práticas, uma vez que na narrativa do seu desenvolvimento se percebe a intrincada rede de relações entre os seus principais conceitos e estratégias de organização e ação com as formas de pensar e de fazer que ao longo dos anos emergiram do trabalho realizado. A génese desta abordagem no pós-guerra tem uma carga ideológica forte, refletida nos discursos que a relatam, mas igualmente presente nas decisões e soluções de problemas que na altura foram empreendidas. Malaguzzi resume a importância desta 'forja': “a primeira filosofia aprendida a partir desses eventos extraordinários, no rastro da guerra, foi dar um significado humano, digno e *civil* à existência, ser capaz de fazer escolhas com ideias e finalidades claras, e ansiar pelo futuro da humanidade” (1999, p. 67). Uma visão positiva sobre a humanidade, as relações e o futuro atravessa toda a abordagem de Reggio Emilia. Rinaldi destaca alguns dos valores em que se sustenta e a que aspira este projeto educativo: a) a singularidade ou subjetividade de cada indivíduo, associada ao reconhecimento dos aspetos relacionais, contextuais e reflexivos envolvidos na construção dessa individualidade, b) a diferença e a exigência de compreensão da diferença que conduz a uma pedagogia da escuta e à valorização da participação como sustentáculo da resistência à normalização, c) a democracia como arena para a participação e coconstrução que decorrem nas escolas, d) a aprendizagem e a abertura às características da natureza humana de complexidade, conflito e imprevisibilidade (Rinaldi, 2006).

O trabalho pedagógico que afirma estes valores tem sido descritivo por vários autores. New destaca cinco características da proposta de Reggio Emilia que considera, por um lado, situadas no contexto específico de desenvolvimento da abordagem e, por outro lado, em profunda afinidade com os aspetos centrais da teoria sociocultural: o conceito de professor como aprendiz (*teacher as learner*, no original), o processo de *progettazione* (trabalho de projeto a longo prazo) enquanto pesquisa colaborativa desenvolvida por educadores e crianças, as múltiplas linguagens simbólicas das crianças como formas de discurso culturalmente construídas, o ambiente físico perspetivado como 'incubadora' (*niche*, no original) de desenvolvimento, e uma conceção de envolvimento parental como participação cívica (New, 2007). A relação estabelecida pela autora entre contexto local, específico e concreto, e formas conceptualmente impregnadas, teorizadas e teorizadoras, de perspetivar a educação, resultando em compreensões movidas filosoficamente e praticamente,

atravessa várias dimensões da abordagem Reggio Emilia.

A importância concedida à participação e à ideia de coconstrução, se poderia resultar do processo partilhado de construção das escolas entre professores e comunidade no pós-guerra, não deixa de ser teorizada e reapropriada com o auxílio de vários autores chave da educação, da psicologia, da filosofia e da sociologia, sendo comuns as referências a Vygostky, Dewey, Bruner, assim como a resultados da neurobiologia. O reconhecimento das fontes de inspiração é constante, mas sempre articulado com os princípios teóricos extraídos das “origens humildes e ao mesmo tempo extraordinárias” (Malaguzzi, 1999, p. 68), sendo afirmado que “nossas teorias vêm de diferentes áreas e meditamos sobre elas como sobre os eventos que ocorrem em nossas próprias mãos” (p. 96). Esta inter-relação é ainda enquadrada pela perspectiva de que a educação

também é política, (e) deve abordar continuamente grandes mudanças sociais e transformações na economia, na ciência, na arte e nos relacionamentos e costumes humanos. Todas essas forças mais amplas influenciam o modo como os seres humanos – até mesmo crianças pequenas – ‘leem’ e lidam com as realidades da vida (Malaguzzi, 1999, p. 71).

A forma de organizar o trabalho pedagógico em Reggio Emilia apela fortemente às interações entre crianças, entre crianças e adultos, e entre crianças e o mundo, sustentadas pela organização do espaço, cuja importância surge reconhecida na sua designação como um “terceiro educador” (Gandini, 1999, p. 157), e pela opção de trabalho em pequenos grupos com o apoio de vários adultos com tarefas distintas.

Além dos educadores/professores, a equipa educativa inclui *atelieristas* (Vecchi, 1999) e pedagogos (Filippini, 1999). Em conjunto, e em parceria com a comunidade e as famílias, constrói-se um currículo emergente (Rinaldi, 1999) adaptável às ideias e explorações das crianças que encontram caminho e suporte na realização de projetos, “uma espécie de aventura e pesquisa” (Rinaldi, 1999, p. 119) que envolve a equipa educativa em termos de planeamento, mas também de documentação (C. Edwards et al., 1999). A educação como participação na cultura através da exploração conjunta de tópicos entre crianças e adultos concretiza-se de forma particularmente visível nos projetos desenvolvidos. A relevância concedida à exploração e expressão da criança destaca-se igualmente no desenvolvimento dos projetos e na sua documentação, relacionando-se proximamente com os pressupostos base da abordagem, afirmando a relação entre a *escola do saber* e a *escola da expressão* que abre a porta às cem linguagens da criança (Malaguzzi, 1999).

A documentação é fundamental no trabalho de Reggio Emilia enquanto ferramenta importante que permite

oferecer às crianças uma memória concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim de servir como ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; oferecer aos educadores uma ferramenta para pesquisas e uma chave para melhoria e renovação contínuas; e oferecer aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas, como meio de obter reações e apoio (C. Edwards et al., 1999, p. 25).

A importância concedida à documentação levou a um investimento que a permitiu desenvolver ao nível de uma “forma de arte profissional” (C. Edwards et al., 1999, p. 25), patente na exposição *As cem linguagens da criança* construída coletivamente e passando por transformações sucessivas, como metáfora da própria abordagem.

As visões sobre o conhecimento, a criança e o professor, e a relação entre eles, é determinante na construção do projeto Reggio Emilia. As referências às cem linguagens das crianças não esgotam a riqueza da concepção de criança desta abordagem: competente, sujeito de direitos, construtora ativa de conhecimento, ser social com potencialidades, curiosidade, desejo de descobrir e de crescer, capaz de colocar hipóteses, descobrir respostas e questionar-se a si mesma (Hewett, 2001). É ainda, e primordialmente, alguém em aberto, a conhecer, a quem não é imposta uma visão abstrata de criança, mas solicitado que através de relação, comunicação e interação com outras crianças, adultos, pais e contexto histórico, social e cultural, seja protagonista singular da sua aprendizagem e da sua vida (C. Edwards et al., 1999; Malaguzzi, 1999; Rinaldi, 1999). O espaço em que esta criança é reconhecida, “a new space for innovation and creativity, and for a new child - the rich child - a child with enormous potential, instead of a poor child with a host of problems and deficits” (Dahlberg, 1996, p. 7), é conquistado através da desconstrução de discursos dominantes que constituem a infância e a área da educação de infância, procurando identificar e questionar “thoughts, concepts, ideas, social structures and patterns of action prevalent in this field and how these discourses have influenced our concepts and image of the child and childhood, our way of being together with children and the kind of environments we create for them” (Dahlberg, 1996, p. 7).

A concepção de conhecimento como socialmente construído, reconhecendo múltiplas formas de saber numa perspetiva holística, que caracteriza Reggio Emilia (Hewett, 2001), não se refere

apenas ao conhecimento a construir pelas crianças, mas a todo o conhecimento envolvido nos processos educativos, incluindo o conhecimento sobre crianças. A distintividade das formas de conceber e descrever as crianças em Reggio Emilia é um dos exemplos na literatura na área da educação de infância que questiona se “we have mistaken our own pedagogical framework, influenced by our own cultural and historical perspective, for a trans-cultural, trans-historical definition of young children. (...) Perhaps childhood is at least partially a historical and cultural invention (Kessel & Siegel, 1983)” (Kennedy, 1996, p. 24).

Na confluência de uma visão questionadora e provocadora do conhecimento sustentador da decisão e ação educativa e pedagógica com a valorização da singularidade e da diferença, da democracia e da aprendizagem, reconhece-se a importância da “pedagogia não ser prisioneira de demasiada certeza, mas ao invés disso, estar consciente tanto da relatividade de seus poderes quanto das dificuldades de se traduzir seus ideais em prática” (Malaguzzi, 1999, p. 69). A ação do professor, num cenário em que se assume que o conhecimento disponível não é nem estático nem completo, traduz-se numa constante interrogação e problematização, potenciadas pela crença na incapacidade de apreender, na sua totalidade, os próprios problemas que se colocam à prática. Esta incompletude refere-se ao conhecimento da criança concreta e mais genericamente ao conhecimento sobre as crianças e sobre a educação. Encontramos, assim, uma visão de professor como investigador, explicitamente assumida, com diferentes níveis de complexidade.

O professor é um investigador na sua gestão curricular e ação de ensinar na medida em que, mobilizando a pedagogia da escuta e a documentação, coconstrói com as crianças as situações de aprendizagem e o conhecimento, de acordo com os seus interesses, formas de abordar o mundo, questões e curiosidade. O papel de parceiro, guia, que provoca oportunidades de descoberta através de uma facilitação alerta e inspirada e de diálogo e ação conjunta (C. Edwards et al., 1999), envolve a identificação, recolha e interpretação de vários dados para sustentar a planificação flexível e o currículo emergente, que caracterizam a abordagem Reggio Emilia, e a “produção de estratégias que favoreçam o trabalho das crianças ou possam ser utilizadas por elas” (Malaguzzi, 1999, p. 98). A construção das propostas e do significado, embebida nos próprios processos desenvolvidos, recorre à documentação, à reflexão e discussão ampliadas e participadas pelos vários protagonistas, tendo em vista a interpretação, no que é descrito como um processo de investigação (Hewett, 2001; Malaguzzi, 1999; Rinaldi, 1999, 2003), que permite aos educadores

continuar a melhorar e expandir os projetos e melhor compreender as crianças. As crianças constroem conhecimento sobre o mundo com o desenvolvimento dos projetos; os educadores constroem conhecimento sobre as crianças, os processos educativos, a humanidade e o mundo no mesmo processo, da mesma forma contínua e aberta. Espera-se que o profissional supere a falácia das certezas, assumindo “responsibility to choose, experiment, discuss, reflect and change, focusing on the organisation of opportunities rather than the anxiety of pursuing outcomes, and maintaining in her work the pleasure of amazement and wonder” (Fortunati, 2006, p.37, cit. por Moss, 2008, p. 11).

Por sua vez, Rinaldi descreve o caminho que se giza quando os educadores iniciam o processo de decisão curricular com a questão “quem é a criança?”,

they invite an entirely new political space within which to teach and learn. By researching, constructing, and reconstructing responses to these questions about children, teachers and educators construct a pedagogical forum that invites children, teachers, and parents to act as coauthors of their pedagogical experience (Turner & Wilson, 2010, p. 7).

Esta simbiose entre a visão de criança e de professor, entre as propostas de trabalho consideradas válidas para as crianças e a ação do profissional de ensino por elas responsável, é transposta para a reinterpretação constante sobre o papel do professor, aliada ao questionamento sobre o papel do aprendente. O professor investigador de Reggio Emilia interroga-se, reconstrói-se e desenvolve-se profissionalmente no decorrer da sua prática dadas as suas características reflexivas, colaborativas e investigativas. “Responder a todos essas demandas exige dos educadores um questionamento constante sobre o seu ensino, devendo deixar para trás o modo isolado e silencioso de trabalhar que não deixa traços” (Malaguzzi, 1999, p. 80). O desenvolvimento pessoal e profissional é perspectivado como “something we construct ourselves in relation with others, based on values that are chosen, shared and constructed together. It means living and living ourselves in a permanent state of research” (Rinaldi, 2006, p. 108). Neste processo, o pedagogo (ou *pedagoga*) tem um papel importante a desempenhar, uma vez que

trabalha para promover em si mesmo e nos professores uma atitude de “aprendendo a aprender” (como John Dewey referiu), uma receptividade à mudança e uma disposição para a discussão de pontos de vista opostos (ajudando) os professores a melhorar as suas habilidades de observar e ouvir as crianças, de documentar projetos e de conduzir suas próprias pesquisas (Filippini, 1999, p. 125).

Trata-se, aliás, de um processo distribuído pelos vários parceiros, tendo os pais um papel igualmente importante a desempenhar. Estes contributos são considerados necessários, não se tratando apenas de cumprir um direito de participação mas do reconhecimento de que a construção dos modelos conceptuais que orientam as práticas exige essa participação dado o carácter incerto e ambíguo das situações a que responde e da sua subordinação a valores e a visões de futuro que devem ser alvo de discussão e de consensos provisórios.

A importância do conceito de professor investigador surge a um terceiro nível, abrangendo toda a abordagem Reggio Emilia, todo o projeto que é problematizado e concebido como estando em constante construção e reconstrução, uma vez que “Such a perspective implies a relationship which respects the singularity of events, and that here is not only one possible answer or way of working” (Dahlberg, 1999, p. 10). Não se trata apenas de interpelar criticamente os meios, as formas de fazer, mas a própria definição dos problemas e os propósitos, com base na visão de Dewey de que, tanto na investigação como na prática profissional, quaisquer fins são de natureza hipotética e, como hipóteses, “have to be formed, developed, and tested” (1938, cit. por Biesta, 2007, p. 17), pelo que

we should not only be experimental with respect to means but also with respect to ends and the interpretation of the problems we address. It is only along these lines that inquiry in the social domain can help us find out not only whether what we desire is achievable but also whether achieving it is desirable (Biesta, 2007, p. 17).

A sugestão, ou o ponto de partida, é que o professor investigador, e toda a instituição escolar, adotem o “concept of “the normality of research,” which defines research as an attitude and an approach in everyday living, in schools and in life... as a way of thinking for ourselves and thinking with others, a way of relating with others, with the world around us and with life” (Rinaldi, 2003, p. 2). A investigação realizada ao nível do quotidiano pedagógico, que permite produzir estratégias e construir conhecimento para decisões e ações, relaciona-se com esta visão mais ampla e complexa da investigação como forma de compreender e imaginar a realidade social e educacional que sustenta uma visão da ação nestes domínios como “intelligent action (only) when its intrinsic relation with human purposes and consequences - that is, when the political nature of inquiry in the social domain - is fully taken into account” (Biesta, 2007, p. 17), daí que as escolas de Reggio Emilia se assumam como “a place of research and cultural elaboration, a place of participation, in a

process of shared construction of values and meanings. The school of research is a school of participation” (Rinaldi, 2003, p. 3).

Dois aspetos merecem, ainda, destaque, na identificação de elementos relevantes para a discussão da relação entre a profissão de educador/a de infância e a investigação que nos conduziu nesta análise de Reggio Emilia. Por um lado, a percepção clara da utilidade e relevância do conhecimento ensaístico que vai sendo construído para alimentar a discussão e a ação, não só dos próprios intervenientes: “os registos e documentários que resultam dos seus esforços estão significativamente além das necessidades imediatas para a ação e se tornam objetos comuns de estudo, e ocasionalmente aprendem com tanta substância ao ponto de serem do interesse de uma audiência mais ampla” (Malaguzzi, 1999, p. 98). A itinerância da exposição *As cem linguagens da criança*, a disponibilidade para receber e organizar visitas de estudo e seminários de formação que conduziu à criação da Reggio Children, assim como os esforços de comunicação e discussão da abordagem, são concretizações desse diálogo que “tells the story of an educational adventure - a life adventure we could say - which for many years has interwoven the experiences, thoughts, discussions, theoretical research, ethical and social ideals of many generations of children, teachers, and parents” (Malaguzzi, 2001, p. 2). Por outro lado, e em articulação com esta procura de “wider spaces for reflection and the comparison of ideas” (Malaguzzi, 2001, p. 2), é destacada outra razão para a experimentação e para a documentação: “a necessidade de revelarmos em toda a sua força a imagem de uma criança competente” (Malaguzzi, 1999, p. 103) e de criar contextos em que essa criança possa

return with full rights among the builders of human culture and the culture of humanity
(finding) problems which are not easily resolved, which perhaps cannot have an answer and,
for this reason, they are the most wonderful ones because herein lies the “spirit of research.”
(...) the pleasure of searching for answers and constructing the answers with the help of others
(Rinaldi, 2003, p. 3).

3.3. Centro Pen Green para crianças e suas famílias

O Pen Green Center for Childen and their Families iniciou os seus serviços em 1983, situando-se em Corby, Inglaterra. Foi criado como centro multifuncional com uma equipa multidisciplinar, num contexto social e economicamente difícil dado o progressivo desmantelamento da indústria anteriormente responsável pelo emprego e dinâmica económica e

comercial da cidade. Face aos problemas e contradições que caracterizavam os serviços de atendimento à infância no Reino Unido na década de 1980 (Whalley, 2008a), nomeadamente a separação entre serviços sociais e de educação, um modelo de 'défice' na forma de perspetivar as famílias em risco e as condições desadequadas de formação, Pen Green assumiu na sua constituição como serviço uma visão dos serviços de educação de infância como necessidade e direito de todas as comunidades e famílias e uma expressão de solidariedade social para com as crianças e as suas famílias (Moss, 1992, p. 43, cit. por Whalley, 2008a, p. 3).

Quando foi proposta a criação do centro, surgiram conflitos com a comunidade local que rejeitou a ideia de um serviço para famílias desfavorecidas como um potencial foco de problemas. No que seria a identidade do serviço então criado, esta resistência foi reapropriada para processos de negociação e coconstrução com a comunidade, expressos na visão partilhada de que “in the small community there should be a service for children aged under five and their families, a service which would honour the needs of young children and celebrate their existence. It would also support families however they were constituted within the community” (Pen Green, 1983, cit. por Whalley, 2008a, p. 3). Um conjunto de pressupostos sobre os serviços a desenvolver foi estabelecido, incluindo a flexibilidade das respostas, o respeito pela diversidade, o reconhecimento do papel das famílias, desde o nascimento das crianças, no seu desenvolvimento e educação, a necessidade de uma equipa educativa altamente qualificada e reflexiva e a opção pela integração de serviços, quer no que respeita às crianças (educativos e sociais) quer no que respeita à comunidade, colocando-se princípios de educação comunitária como norteadores da ação a desenvolver pelo centro multifuncional ou integrado de serviços (Whalley, 2008a). As linhas de atividade que foram sendo assumidas são: educação de infância, prolongamento de horário diário e anual para apoiar as famílias, educação inclusiva, flexível e associada ao apoio social para crianças em risco e com necessidades educativas especiais, educação de adultos comunitária e serviços de apoio à família, trabalho voluntário e intervenção na comunidade, formação e apoio a trabalhadores na área da educação de infância, investigação e desenvolvimento.

Estas áreas de intervenção foram desenvolvidas ao longo dos anos, acompanhando e participando na política educativa e social referente à infância. Essa participação permitiu que, em 1997, Pen Green fosse o primeiro centro a ser reconhecido pelo Governo como um Centro de Excelência “where flexible, high-quality, early years education and care are offered alongside

education and training for parents” (Whalley, 2008a, p. 6). Em 1999, liderou a constituição em Corby de uma unidade *Sure Start*, nova iniciativa nacional do Governo, destinada a promover trabalho interdisciplinar inovador focado no desenvolvimento da comunidade. Mais recentemente, a inspeção realizada pelo OFSTED, focada principalmente na educação de infância, atribuiu a classificação de *outstanding* ao centro, destacando o impacto da dimensão de integração em todos os serviços prestados (Pen Green, 2007).

Nas palavras de Whalley (2008a), fundadora do centro, este investimento continuado proporcionou a construção de um ambiente em que: a) as crianças, os pais e a equipa educativa são encorajados a ser bons decisores, capazes de questionar, desafiar e fazer escolhas; b) existem oportunidades para desenvolvimento profissional dos profissionais reflexivos, com bons níveis de apoio e supervisão, num contexto em que se sentem valorizados pessoal e profissionalmente e se estabelecem relações satisfatórias; c) a equipa educativa consulta e sente-se responsável perante todos os *stakeholders* – crianças, pais, pessoal, comunidade local, administração local e escolar; e d) os pais se tornam defensores dos direitos das suas crianças e partilham a sua compreensão sobre a aprendizagem das crianças em casa.

A ideia de parceria é crucial em Pen Green, sendo mais visível e destacada quando se refere à parceria com os pais, e com a comunidade, mas referindo-se igualmente ao funcionamento colaborativo da equipa e à relação com as crianças. Procura-se, assim, criar um contexto educacional para responder às necessidades das crianças e às necessidades das famílias envolvendo-as ativamente na aprendizagem dos seus filhos de forma a garantir o direito a um atendimento educacional de qualidade.

Esta perspetiva leva ao desenvolvimento de programas que envolvem as educadoras e os pais como parceiros num trabalho cooperativo ao nível da implementação da planificação educacional, da observação e documentação das experiências das crianças e realização das atividades educacionais, quer as realizadas em contexto de práticas no centro quer as que ocorrem em casa. O direito da participação dos pais ao nível das decisões curriculares, desde a década de 1980, é um dos principais objetivos de Pen Green. Esta tradição requer a formação dos educadores, e outros profissionais envolvidos no atendimento às crianças, para desenvolver um trabalho cooperativo com os pais e requer, ainda, programas de formação para os pais (Hayward, 2010; McKinnon, 2008; Whalley, 2008a; Whalley & Dennison, 2008).

Na década de 1990, o conjunto de preocupações e princípios defendidos, o desejo de construir práticas de qualidade e o empenho em ligar essas dimensões do quotidiano e pensamento pedagógico à investigação e ao enquadramento teórico mobilizados, conduziram à criação do Pen Green Research, Development and Training Base and Leadership Centre, em parceria com pais, profissionais de educação de infância e investigadores do ensino superior. Na base da criação deste centro dedicado à produção de conhecimento e formação, encontrava-se a perceção de que “curriculum issues, which had previously been the fairly uncontested domain of professional staff, needed to be opened up for a wider discussion with parents (...). What we needed was a rich and relevant dialogue between parents and nursery staff which could be sustained over time” (Whalley, 2008a, p. 9).

A ligação à investigação surge do compromisso do grupo de profissionais reflexivos com o desenvolvimento profissional e institucional. Por um lado, a inovação do serviço oferecido atraiu ao longo dos anos a atenção de vários investigadores e professores do ensino superior, tornando pais, equipa e crianças em alvo de atenção e pesquisa por outros. Esta colaboração trouxe conhecimento e contributos sobre investigação e o papel que poderia desempenhar. Por outro lado, o tipo de construção que se realizava, à semelhança de Reggio Emilia, implicava adaptação constante e reflexão construtiva para se desenvolver. Criar uma prática sustentada numa visão de crianças investigadoras, capazes de feitos heroicos (Dahlberg, 1998, cit. por Whalley, 2008b, p. 10), encorajando-as a tornarem-se decisores eficazes, capazes de refletirem profundamente acerca das suas experiências, exigiu encorajar igualmente os adultos a adotarem uma prática reflexiva em torno do processo de ensino e aprendizagem (Whalley, 2008b, 2010).

Antes da formalização das parcerias com o ensino superior através da constituição do centro de investigação e formação, pequenos projetos de investigação sobre questões da prática surgiram e foram desenvolvidos pela equipa, focando aspetos como o desenvolvimento das crianças, a importância da observação, estratégias de envolvimento parental, incluindo as diferenças entre mães e pais. O valor reconhecido às aprendizagens assim conquistadas foi a base para a decisão de “take ourselves more seriously as practitioner researchers” (Whalley, 2008b, p. 11). A proximidade física e conceptual do centro de investigação e formação ao centro para crianças e famílias foram apenas o ponto de partida para uma interação contínua de retroalimentação e ampliação de âmbitos de ação, sustentação e questionamento dessa ação e melhoria da qualidade. Nas palavras de

Fletcher (2008), têm existido processos bidirecionais entre a resposta às crianças e o trabalho investigativo e formativo, cada um encorajando as iniciativas e investigações do outro.

O início dos processos mais sistematizados de investigação surgiu na década de 1990, quando os profissionais de Pen Green concentravam esforços na construção de uma linguagem partilhada com os pais sobre conceitos de desenvolvimento da criança que permitisse um diálogo real (McKinnon, 2008). Das reuniões e propostas iniciais, foi construído um projeto de investigação designado *Parents' Involvement in their Children's Learning* (PICL). Os objetivos deste projeto eram: a) desenvolver um diálogo efetivo com os pais sobre as aprendizagens das crianças realizadas em casa e no jardim de infância; b) desenvolver um estilo de trabalho com os pais capaz de promover novas capacidades nos pais; c) desenvolver uma melhor e maior compreensão sobre como os pais encorajam os seus filhos a aprender em casa; d) comparar e contrastar os estilos que educadores e pais adotam quando as crianças estão envolvidas em experiências de aprendizagem; e e) produzir materiais para apoiar os pais a envolverem-se ativamente no registo e compreensão do desenvolvimento da criança (Whalley, 2008b, p. 11).

O seu desenvolvimento implicou a constituição de grupos de estudo em que conceitos de desenvolvimento infantil podiam ser partilhados com os pais e mobilizados para a observação das suas crianças, enfatizando a necessidade de partilha contínua de informação entre pais e equipa educativa através de conversas e de registos de comportamentos de jogo das crianças, quer nos diários dos pais quer nos registos vídeos para os quais os pais receberam formação e o empréstimo de câmaras de filmar. Através deste empenho conjunto, e com o trabalho de vários anos e várias famílias, foi desenvolvido o Ciclo Pen Green (*Pen Green Loop*, no original) que passou a incluir, para além da observação das crianças, processos de gestão curricular igualmente partilhados com os pais (McKinnon, 2008). Em termos de abordagem metodológica, marca-se assim, desde o início, a diferença relativamente a experiências anteriores vividas como objetos de estudo, afirmando-se que não se trata de agir sobre os participantes, neste caso os pais, mas de metodologias de investigação participadas e emancipatórias (Whalley, 2008b), que assumiam propósitos de apoiar os pais que viviam na pobreza, procurando o que Holman descreve como “research from the underside” (Whalley, 2008b, p. 12). Os contributos teóricos de Laevers, tanto ao nível da implicação da criança (1994c) como do estilo do adulto (1994b), são tidos como essenciais, por focarem as observações e por serem uma linguagem, e instrumento de registo, partilhável. Outros

contributos teóricos sobre a aprendizagem das crianças, tais como Athey e Trevarthen, sobre a aprendizagem de adultos, tais como Rogers e Allman, e sobre a construção de uma comunidade de aprendentes que partilham conhecimento através do diálogo, tais como Freire e Easen, são igualmente destacados por Hayward (2010).

O projeto de investigação desenvolveu-se ao longo de vários anos, com contributos diversificados e focos de análise distintos, ainda que articulados. A partir de 1997, amplia-se a abordagem a todo o centro com vários focos de investigação: autonomia das crianças, desempenho diferenciado dos rapazes no final da educação pré-escolar, aprendizagens matemáticas, criação de uma área de descoberta, impacto sobre irmãos das crianças que frequentavam o centro, envolvimento do elemento masculino dos pais, trabalho com pais com relações negativas com a escola, entre outros (Whalley, 2008b).

Esta abordagem própria de Pen Green à investigação desenvolvida por práticos é descrita em várias das apresentações realizadas em congressos científicos e apresentada aos alunos dos mestrados oferecidos pelo centro de investigação, em parceria com universidades. Whalley (2010) destaca algumas das suas características: todos os educadores são encorajados a ver-se a si próprios como investigadores da sua própria prática, as questões críticas são geradas pelos utilizadores (pais e crianças) assim como pelos fornecedores de serviços (educadores e restante equipa educativa), a investigação é perspectivada como informando e como conduzindo a melhoria na prática. Em articulação com esta forma de abordar a investigação, foi estabelecido um código de ética partilhado que sustenta a investigação desenvolvida e que assume que esta deve ser positiva para todos os envolvidos, partindo de questões colocadas pelos participantes, disponibilizando-lhes acesso e interpretação dos dados e produzindo resultados que sejam sobre melhorar a prática ou pelo menos sustentá-la (Whalley, 2008b, p. 12).

Este foco na educação de infância (*early years*), no trabalho com as famílias e no desenvolvimento da comunidade, assim como no apoio ao avanço da educação e formação de crianças, famílias e pessoal/equipa educativa, são identitários para Pen Green (Fletcher, 2008). As três áreas – criança, família e comunidade – são descritas como matrioscas, sendo olhadas de forma inseparável, partes mutuamente dependentes do progresso humano. Estudá-las e intervir nelas é concebido de forma holística, assumindo-se os focos numa delas como forma de desafiar as restantes, interdependentemente. Da mesma maneira, a relação entre formação, investigação e

educação é imbricada e reconhecadora de níveis envolventes. Fletcher (2008) concretiza esta conceção num conjunto de questões: o estudo proposto pode trazer contributos para a formação – respeita e responde às experiências do pessoal?; a formação pode encorajar e ampliar o envolvimento parental?; como é que a investigação e a formação se relacionam com os debates nacionais sobre política e prática na educação de infância?

Numa síntese realizada, em 2008, sobre a forma de abordar a investigação no centro, o mesmo autor refere-se a seis dimensões: descrições, derivações, distintividade, debates, dilemas e determinações (Fletcher, 2008).

As descrições delimitam preocupações e dados 'sobre o que estamos a ver, o que estamos a ouvir e sobre o que estamos a procurar criar sentidos partilhados', incluindo observação, investigação e interpretação, em iteração. Qualquer método é mobilizado tendo em vista aprofundar, explorar e ver a partir da perspectiva de participantes informados, sendo otimizado através de uma atitude de perplexidade e questionamento, e de implicação intensa. As qualidades procuradas são próximas das descrições densas de Geertz (1973), no sentido de permitirem que outros as compreendam, mas a interpretação é alargada a vários participantes: equipa educativa com famílias, educadores com educadores, membros da comunidade com membros da comunidade, no que na *grounded theory* se designa por validação intersubjetiva (Strauss & Corbin, 1998).

As derivações referem-se à estimulação e sustentação da construção de conhecimento que articula descrições com teorias de outros autores e com o próprio corpo de trabalho desenvolvido em Pen Green. A clarificação dos referenciais, seja investigação sejam escritos reflexivos, e a apropriação dos contributos vários dos visitantes e investigadores residentes que colaboram com o centro, são descritos como inspirações ou modelos, heróis e heroínas, desbravadores de caminhos nos seus campos especializados cujo trabalho foi estudado, promoveu aprendizagens e é mobilizado. Derivação tem esse duplo sentido: de interpelação das descrições coconstruídas mobilizando referenciais diversificados e de construção sustentada nesses referenciais, que se espera consistente com as abordagens e intenções originais.

Para a constituição da produção, o centro dispõe de pessoal de investigação a tempo inteiro e de formação, assim como consultores de investigação/formação para desenvolver um trabalho que assume três formas principais: textos, manuais de formação e discussão em fóruns científicos

através de comunicações em conferências e publicações. Os textos e as comunicações são formas de apoiar o autoestudo dos educadores e um contributo imediato para os diálogos investigativos localizados na prática. A proximidade a uma ideia de investigação aplicada conduziu à elaboração de materiais destinados a atores e agências chave, que resultaram de investigação, foram desenvolvidos com estudos pilotos colaborativos iniciais e são acompanhados por orientação para sua utilização em contextos de formação.

Na sua intervenção, Pen Green assume procurar o distinto, o que faz a diferença. Este ponto de partida para a sua ação não os isenta de detetar padrões semelhantes aos que outros estudos identificam, nomeadamente no que respeita à pobreza. Mas a motivação e o argumento é de que o tipo de abordagem de investigação da prática assumido permite desafiar e quebrar os ciclos já compreendidos, inserindo alavancas de mudança na engrenagem que implicam o repensar e reenquadrar dos problemas de partida. Considera-se, assim, que os esquemas de intervenção construídos e os resultados obtidos constituem contributos distintos por revelarem forças que podem ser capitalizadas para marcar a diferença nos processos desenvolvimentais de crianças e famílias. Se, no início as evidências vinham de crianças excecionais que 'quebravam o molde', continuou-se com estratégias de envolvimento dos adultos em esquemas de jogo, alcançando posteriormente qualificações para os pais como coinvestigadores, apontando para as diferenças que os ambientes ricos podem fazer (Hayward, 2010; Whalley & Pen Green Centre Team, 2008).

O passo seguinte na síntese sobre a abordagem investigativa de Pen Green conduz-nos à compreensão da sua disponibilidade e vontade de participar em debates mais amplos do que os que emergem das práticas desenvolvidas no próprio centro. Um dos pressupostos relaciona essas questões com problemas de política educativa e que se coloquem à prática educativa noutros contextos. Esta atitude implica enfrentar discussões sobre o papel do jogo na educação, os processos de avaliação das crianças, a preparação para a escolaridade, bem como outros debates que se colocam internacionalmente de forma vital e controversa. Nas várias contendidas, questiona-se continuamente a ideia de que se pode abordar um problema referente ao desenvolvimento da criança, dos pais ou da comunidade de forma independente dos restantes âmbitos. O corpo de investigação e de prática desenvolvido nas últimas décadas é utilizado como apoio a políticas e práticas que combinem e potenciem a sinergia de abordagens articuladas, que analisam e promovem relações entre as várias dimensões de um momento pedagógico, de uma decisão

educativa. A distinção entre situações em que o foco é na melhoria do desempenho dos papéis (investigação-ação) e situações em que o foco é na ampliação da consciência profissional (investigação desenvolvida por práticos) é considerada essencial neste contexto, por permitir destrinçar as formas de melhor expressar o contributo que se procura construir com o esforço investigativo e que se refere a diferentes âmbitos.

Surtem vários dilemas nestes processos, ou em processos desenvolvidos com esta orientação. As questões éticas de investigação com crianças pelas questões de poder que envolvem, e que se estendem aos pais enquanto utilizadores dos serviços, implicam um acompanhamento constante da ação pelos Direitos das Crianças e pelos Direitos Humanos, mas também uma ética dialogante e questionadora que aborda direta e distintivamente, em cada projeto e na sua formação de parceiros, os potenciais dilemas. A ética enquanto esqueleto da investigação é uma ética de capacitação, não de exploração – os envolvidos devem ser capazes de beneficiar imediatamente e subsequentemente dos processos. Esta posição nem sempre é facilmente articulável com opções metodológicas por se concretizar em aspetos como o consentimento da criança e a proteção posterior de exposição indesejada, as dinâmicas de parentalidade e dos educadores, as suas relações e conflitos, assim como ligações à política local e a políticas das instituições educativas. Os dilemas são debatidos e as ações ancoradas em opções como a proximidade e relevância dos dados para a equipa educativa e para os pais, por oposição a possibilidades de generalização.

Considerando as preocupações com a participação em debates alargados, os dilemas implicam a revisitação destas opções com frequência, mas sem cedência nos valores base que sustentam a abordagem. Uma das consequências das escolhas realizadas é o investimento em comunicar os resultados dos estudos em formato de materiais de formação: estudos de casos em aberto para provocar a aprendizagem dos participantes, para fornecer um espaço seguro para medos serem enfrentados, para encorajar resoluções sobre o próximo passo que pode ser empreendido tendo em vista os interesses da criança.

Esta integridade é retomada no passo das determinações, em que se discute o que fazer com a investigação e formação. As ligações a formação inicial, formação contínua, prioridades e políticas, tornam-se mais visíveis quando se analisa o tipo de mobilização que o centro considera válido. A determinação é de afirmação, de ação política no sentido de partilha do benefício e de clarificação das escolhas e suas consequências, exemplificada em posições como a necessidade de

diversidade e que a sua avaliação se relacione com o bem-estar das crianças, o paralelo bem-estar dos seus educadores e com o 'virar da página' da comunidade em termos de privação, desespero e dependência de droga que, se se relaciona com os fundamentos teóricos e éticos da ação do centro, encontra igualmente sustentação nos dados recolhidos e interpretados e nos modelos de intervenção construídos. O coração desta determinação é que à questão 'quem beneficia?' a resposta seja sempre a criança. Nesse objetivo, política social e prática de educação de infância interligam-se; investigação, formação e ação conjugam-se. Essa complexidade é atributo crítico da abordagem de Pen Green.

3.4. Síntese

As três perspetivas que analisámos apresentam pontos em comum na forma como conceptualizam a relação entre a ação profissional do/a educador/a de infância e a investigação, simultaneamente revelando diversidade nessas perspetivas. Nos três casos, consideramos estar reconhecida a possibilidade e relevância da produção de conhecimento com suporte em processos investigativos por parte de profissionais no âmbito da educação de infância. Esta abertura relaciona-se com a visão de criança, de educador, de educação e de conhecimento que estas perspetivas defendem e que exigem que o/a educador/a de infância seja capaz de decidir e agir na incerteza e em função das crianças e contextos em que se encontra a intervir, por oposição a visões mais tecnicistas que privilegiam intervenções concebidas exteriormente a esses contextos, com base em conceções de criança e de ação profissional do/a educador/a de infância mais estáticas e determináveis.

Na Educação Experiencial, o desenvolvimento e a decisão curricular confundem-se com um processo de investigação-ação porque as decisões se sustentam em dados recolhidos com base nos instrumentos sugeridos e delimitados e interpretados com apoio nos conceitos teóricos avançados, surgindo hipóteses de ação continuamente avaliadas. Se a produção de conhecimento profissional é inequívoca, a designação e a própria apropriação deste processo como investigativo implica uma consciência e motivação acrescida por parte do profissional. A valorização dos contributos dos educadores envolvidos no início do projeto, assim como a preocupação em clarificar a utilização das escalas em processos de investigação por parte dos seus autores, permite afirmar que o potencial para um/a educador/a investigador/a é antecipado e considerado.

Em Reggio Emilia, os pressupostos epistemológicos implicam uma atitude investigativa

constante, no sentido do questionamento e da construção provisória e colaborativa de soluções e de ações. Mobiliza-se a designação explícita de professor investigador para descrever essa forma de estar e de agir profissionalmente que transforma o desenvolvimento curricular num projeto de investigação participado, documentado e partilhado amplamente, aliado a processos de desenvolvimento profissional. Encontramos também referência a projetos de investigação mais continuados e aprofundados e um importante destaque ao conceito de divulgação e discussão alargada, de comunicação interativa do conhecimento produzido, em permanente abertura ao questionamento e interpelação.

Finalmente em Pen Green, a criação do centro de investigação representa uma maior formalização desta atitude de pesquisa ligada à prática, com ligações ao ensino superior e participação na oferta de formação pós-graduada e em fóruns de discussão política. A produção de conhecimento através de processos investigativos é uma abordagem ao quotidiano pedagógico, um construir de caminho curricular e didático, mas também um mecanismo de desenvolvimento profissional e de intervenção social e política, que assume responsabilidades sérias com o desenvolvimento das crianças, dos pais e da comunidade.

Recentemente, Pascal e Bertram (2012a, 2012b) afirmaram que o contributo da investigação participativa, conduzida por práticos, é reconhecido como importante e sério no âmbito da base de conhecimento da educação de infância. A abordagem participativa, democrática e colaborativa à produção de conhecimento que advogam é especialmente adequada quando conduzida pelos práticos em contexto devido à sua “unique position to make an important contribution to the evolution of knowledge in the field of their professional practice. Their particular value lies in their positionality, close to the site of professional action” (Pascal & Bertram, 2012b, p. 484). Os autores assumem que se trata de uma afirmação política pois defende-se a redistribuição do poder na produção de conhecimento e incentiva-se que os educadores, assim como os pais, as crianças e outros envolvidos, assumam maior controlo sobre os contextos em que interagem participando ativamente na sua transformação. O conhecimento produzido, à semelhança do que defendem Cochran-Smith e Lytle (1993a, 1999a, 1999b, 2009a), é valorizado pela sua relevância local, no contexto em que é produzido, mas também para outras situações de prática, requerendo sistematização, documentação e disseminação para ampliar a possibilidade de contribuir para a qualidade da resposta dada a crianças, famílias e comunidades.

Um forte referencial teórico, explicitamente assumido e negociado é outra dimensão relevante em comum às três perspectivas. Permite abordar os contextos e as situações com ferramentas de análise e de interpelação, sustentando, ainda, uma construção de conhecimento em relação com esses contextos e com corpos de conhecimento mais vastos. A visão de uma práxis enquanto prática fundamentada e argumentada, situada e contextualizada, infundida e inspirada em crenças e valores, mas também em teorias educacionais (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012b), aproxima-se do conceito, avançado por Cochran-Smith e Lytle (1999a), de conhecimento da prática na medida em que conjuga e questiona classificações de tipos de conhecimento, revelando a importância de superar a praticidade do quotidiano através de processos de investigação e de teorização. A investigação sobre as práticas é entendida como superando as fronteiras entre pesquisa e prática, uma vez que a primeira é parte integrante, não separada, da segunda e que a aprendizagem a partir da prática é uma tarefa essencial dos professores em todo o percurso profissional (Cochran-Smith & Lytle, 2007), pelo que o conhecimento gerado também é entendido como mediando campos que surgem, nalgumas cartografias do conhecimento, como diferenciados. Recorde-se que as questões que interpelam o professor investigador são perspectivadas como emanando da reflexão crítica na interseção da prática e da teoria, não destas em isolado (Cochran-Smith & Lytle, 2007).

Dentro da ideia de um enquadramento conceptual que é mobilizado para entender, questionar e dar sentido aos processos de produção de conhecimento desenvolvidos, a visão de criança sustentada pelas diferentes abordagens e pelos participantes nos processos de questionamento e investigação é essencial. Coelho (2007) sistematizou algumas das ideias que sustentam a reflexão acerca das modalidades de cuidados e de educação das crianças pequenas, no contexto mais vasto do debate atual acerca da infância e dos seus contextos de desenvolvimento e socialização. Para além da desconstrução da psicologia do desenvolvimento como fonte primordial do conhecimento dos educadores de infância (capítulo 3), importa reconhecer, na constelação de influências conceptuais sobre a área da educação de infância, os pontos de vista pós-modernos sobre a infância e as crianças (Dahlberg & Moss, 2005; Dahlberg, Moss, & Pence, 2003), o corpus da Sociologia da

Infância e a sua relação próxima com o movimento dos Direitos da Criança¹ (Ariès, 1965; Corsaro, 2005a; Jenks, 1982; Qvortrup, 1991, 1993), que por sua vez se entrelaça com a rica herança da Pedagogia de Infância (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007) e com a crescentemente investida investigação com crianças aliada à promoção da sua participação em decisões que as envolvem (Christensen & James, 2005; Graue & Walsh, 2003; Oliveira-Formosinho, 2008).

Esta congregação de teorização e estudos empíricos, muitos incluindo esforços de investigação-ação envolvendo crianças e jovens, afirma a infância como uma construção social e as crianças como atores sociais de pleno direito, membros da sociedade com conhecimentos, competências, força e poder, peritas qualificadas sobre as suas próprias vidas e detentoras de perspectivas e interesses que são melhor expressos por si próprias. O afastamento da ideia de uma criança universal, normativa, conduz à desistência de procura de uma padronização de práticas educativas exigindo construções locais, contextualizadas, argumentadas e avaliadas continuamente. Daqui decorre a conjugação de interesses entre a perspectiva de criança e de investigação por práticos que as três abordagens analisadas revelam com enfoques distintos, ainda que sempre reconhecendo a singularidade dos contextos e das crianças.

Associada à especificidade da investigação que envolve crianças e do tipo de conhecimento que se procura produzir, encontramos, nos três casos analisados, formas de produção de dados que investem na complexidade e na riqueza da informação recolhida, procurando a perspectiva de vários interlocutores. Ainda que seja destacada a necessidade de riqueza de informação e sugerida a utilização de métodos variados, a possibilidade de identificar um método de recolha identitário de cada perspectiva revela a importância concedida à construção de evidências que permite ultrapassar o nível da intuição e da hipótese exploratória para explorar a afirmação e a decisão sustentada. Na Educação Experiencial, as escalas focadas nas crianças e nos adultos destacam-se pela preocupação em obter a experiência da criança. A documentação para Reggio Emilia representa a agregação de diferentes perspectivas e o reconhecimento das diferentes linguagens da criança. O recurso ao vídeo, em Pen Green, relaciona-se com a importância de partilhar momentos e discussões, quer entre profissionais quer com os pais quer com a comunidade alargada, ou seja, de construir significado

¹Em Portugal, várias teses de doutoramento e dissertações de mestrado têm contribuído para este corpus. Destacam-se alguns dos trabalhos mais recentes, nomeadamente, M. Ferreira (2004), N. Fernandes (2009), Tomás (2011), assim como produção referente à teorização e à metodologia de investigação associadas à Sociologia de Infância (Sarmento, 2005, 2008; Sarmento & Cerisara, 2004; Soares, 2006) e o estudo realizado sobre as questões da infância na formação inicial de professores (F. Pereira, 2007a, 2007b).

em torno de situações concretas, reconhecendo-se vários atores como podendo selecionar e registar essas mesmas situações. Conjuntamente com os quadros teóricos assumidos e construídos, tratam-se de elementos de processos de investigação que permitem resolver problemas e construir conhecimento relevante para a prática e para a profissão. Quer as características de cada forma de produzir dados quer a sua inclusão em procedimentos mais vastos encontra-se em concordância com a forma como Formosinho e Oliveira-Formosinho (2012a) descrevem a abordagem metodológica da investigação praxeológica: convocando diferentes métodos e técnicas em função dos problemas da prática que se pretendem abordar.

CAPÍTULO 5
INVESTIGAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR

1. A formação de professores no ensino superior

Recorremos à ideia de arquitetura para explicitar a ideia de que a formação de professores tem alicerces, estruturas e planos que se conjugam para a definir como área de conhecimento e investigação (Marcelo García, 1999) mais frequentemente conceptualizada como contexto e processo de aprendizagem da profissão docente, mediante a qual os indivíduos se preparam e/ou melhoram para intervir profissionalmente no ensino (Yarger & P. Smith, 1990). A ação de ensinar assume uma dupla participação: enquanto propósito da formação de professores, pois prepara para o ensino, e enquanto processo pelo qual esse propósito é alcançado. Este duplo vínculo permite que à formação de professores sejam associadas várias designações, quer se refiram ao tipo de contributo que se pretende constituir – como o caso da formação de professores para a justiça social que prepara professores para a diminuição das desigualdades existentes entre crianças de diferentes classes nos sistemas de escola pública de todo o mundo e das injustiças que existem nas sociedades, fora dos sistemas de ensino (Zeichner, 2008b) – quer se refiram à organização da formação em relação à conceção de professor, ensino, currículo e escola perfilhada¹ – como as tradições de Zeichner (1993) ou as orientações de Feiman-Nemser (1990). A diversidade de organizações e operacionalizações da formação de professores tem sido analisada, conceptualizada e estudada (Zeichner & Conklin, 2005, 2008), revelando as várias variáveis em ação na construção de um determinado projeto de formação.

A formação de professores inclui a formação inicial, a formação contínua e a formação especializada. Esta divisão clássica e linearmente faseada tende a ser superada por lógicas de teorização e pesquisa enquadradas na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e consideradas integradamente no processo de desenvolvimento profissional, embora apresentando objetivos e estruturas organizacionais diferenciadas (Day, 2001; Marcelo García, 1999; OECD Directorate for Education, 2005; Perrenoud, 1993a). Em inglês, esta perspectiva é descrita como três ‘T’s’: formação

¹Os quadros de análise sobre a formação de professores refletem diferentes conjugações de modalidades alternativas de dimensões como perfil do professor, organização da escola e sua relação com a sociedade, currículo e ensino, sendo profusa a terminologia utilizada para caracterizar as diferentes tendências. Zeichner (1983) recorre ao termo paradigma enquanto matriz de crenças e pressupostos sobre a natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que moldam formas específicas na formação de professores. Feiman-Nemser (1990) recorre a orientação conceptual remetendo para um conjunto de ideias sobre as metas de formação de professores e sobre os meios para alcançá-las, incluindo uma visão do ensino e da aprendizagem e ainda uma teoria sobre o processo de aprender a ensinar. Refiram-se ainda as designações de modelo (Ferry, 1991) e de tradições de formação (Zeichner & Liston, 1990), entre outras.

inicial (*initial teacher education*), indução (*induction*) e desenvolvimento durante a carreira (*in-career development*), que o Teaching Council irlandês (The Teaching Council, 2011) sugere sejam reconceptualizados enquanto em integração (*integration*) entre as diferentes fases, inovação (*innovation*) ou reconceptualização e crítica constante dos processos e estruturas implementados, e melhoria (*improvement*). O investimento nesta perspetiva de contínuo ao longo da vida profissional surge associado aos desafios da globalização, desenvolvimento sustentável e sociedade do conhecimento que implicam precisamente o requestionamento das opções empreendidas de forma mais frequente e dinâmica, e também mais participada (Bertram & Pascal, 2009).

Como primeira etapa de construção desse percurso de desenvolvimento profissional, a formação inicial visa proporcionar a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente (B. P. Campos, 2002), incluindo a capacidade de se manter como aprendente ao longo da vida. Às dimensões mais intelectuais ou racionais importa associar as capacidades emocionais (Nias, 2001; Portugal, 2001), assim como de compromisso pessoal e profissional com o bem-estar e desenvolvimento dos alunos, pais, e outros atores envolvidos nos processos educativos (Day, 2001; Formosinho, Machado, & Oliveira-Formosinho, 2010). Depreende-se que, enquanto fundamento iniciador do desempenho da profissão de professor, a formação inicial encontra-se intrinsecamente ligada às questões que atravessam a conceção de profissionalidade docente¹, posicionando-se e sendo jogada nos debates em torno da natureza e caracterizadores de profissionalidade docente e das movimentações de desprofissionalização e profissionalização/reprofissionalização (Loureiro, 2001).

Adotar o conceito de profissionalidade docente como linha orientadora da teorização sobre a formação de professores (Roldão, 2001b), ou enquanto seu eixo conceptual organizador, reconhece, por um lado, o contributo desejado para a evolução da docência para níveis de profissionalidade mais estruturados e estabilizados e, por outro lado, que o reconhecimento social da docência como uma profissão requer a profissionalização das atividades ligadas à formação (Arreman, 2008; Bourdoncle, 1994; Perrenoud, 1993b, 1999). Trata-se, portanto, de perspetivar uma formação profissionalizante cujos contornos e substância não podem ser entendidos, e postula-se que não devem ser concebidos, sem ser em relação ao profissional que pretendem formar (e

¹ Para uma análise sócio-histórica deste percurso da construção da profissionalidade docente, remetemos para Nóvoa (1987, 1991a), Gimeno Sacristán (1991) ou Loureiro (2001).

certificar profissionalmente, no caso do sistema educativo português). A relação entre conceção da profissionalidade e formação é especialmente visível no domínio da educação de infância. A difícil definição da sua identidade profissional, que persistentemente afeta o estatuto profissional dos educadores (Moss, 2000, 2006; Oberhuemer, 2005b), e a necessária afirmação da educação de infância como uma atividade profissional específica acentuam e demonstram a importância da exigência de uma formação de nível superior para os profissionais de educação de infância, cada vez mais investida por diferentes países (Eurydice, 2012; Oberhuemer & Schreyer, 2008).

A investigação sobre a formação de professores tem sido fortemente investida nas últimas décadas (Cochran-Smith, Feiman-Nemser, & McIntyre, 2008; Cochran-Smith & Zeichner, 2005), e embora a discussão sobre os *locais* onde se realiza se mantenha premente (Zeichner, 2008c), a nível europeu assume-se enquanto uma das áreas do ensino superior, com articulações diversas com os contextos escolares e comunitários. A formação de professores ao nível do ensino superior não é um empreendimento uniforme, quer pensemos em fronteiras geográficas e políticas quer pensemos em diferentes níveis de ensino e respetivos profissionais. Os professores da educação básica, que consideramos abranger desde a educação pré-escolar ao 3.º ciclo do ensino básico de acordo com o Regime Jurídico de Habilitação Profissional para a Docência (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro), assistiram nos últimos anos a várias alterações na qualificação requerida para o desempenho das funções docentes.

No caso da formação de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo do ensino básico, essas alterações associam-se a desafios específicos em termos de conhecimento profissional de base (Formosinho, 2002; Roldão, 2002a). A complexidade da função de ensinar, especialmente em níveis de escolaridade em que o professor é responsável pela aprendizagem em várias áreas curriculares, tem sido um dos argumentos para a necessidade de aprofundar a reflexão e teorização sobre a ação profissional, quer dos professores quer dos formadores dos professores. Arreman (2008) apresenta estratégias distintas deste aprofundamento do profissionalismo do ensino: transformar a formação de professores numa área baseada em investigação, caso da Finlândia e da Suécia, ou implementar mudanças decididas pelo governo com base em investigação, caso do Reino Unido. A autora considera que a *universitarização* da formação de professores, porque surge associada ao reconhecimento de um corpo de conhecimento base para a profissão, de nível superior e baseado em investigação, representa legitimidade para a profissão e sua formação – argumento

defendido no contexto nacional por Formosinho (2002) e Roldão (2002a) e anteriormente por Perrenoud (1993b) e Bourdoncle (1994), entre outros.

A presença no ensino superior implica que a análise e discussão da formação de professores sejam enquadradas pelas mudanças no ensino superior europeu na última década. As mudanças têm sido profundas e sugerem que o futuro será igualmente dinâmico. Referem-se duas linhas políticas que enformam o atual contexto de ensino superior em Portugal: os processos decorrentes da declaração de Bolonha que convergiram na criação de uma Área Europeia de Ensino Superior (ponto 1.1.) e as estratégias da União Europeia em termos de educação e investigação – programa de trabalho *Education and Training 2010* (Conselho da União Europeia, 2002) e quadro estratégico *Education and Training 2020* (Conselho da União Europeia, 2009) (ponto 1.2.). Ambos são desenvolvimentos internacionais, ou transnacionais, enquanto a política educativa e relativa à formação de professores tende a ser baseada em esforços, debates, decisões e iniciativas nacionais. B. P. Campos (2010) considera que a formação de professores se entrecruza com estas duas linhas na medida em que se trata de ensino superior, primeira linha, cujo conteúdo é relevante para os propósitos e processos das estratégias sobre educação e formação (as referidas E&T 2010 e 2020), segunda linha. Analisamos, de seguida, estas duas linhas para de seguida destacar eixos de tensão que atravessam a formação de professores como ensino superior.

1.1. Processo de Bolonha e a Área Europeia de Ensino Superior

As transformações no ensino superior a nível europeu, agrupadas sob a designação “processo de Bolonha”, desencadeadas em 1999 com a Declaração de Bolonha, são tidas como um dos aspetos nucleares da europeidade (P. Scott, 2012), transpondo as fronteiras da União Europeia em termos dos países envolvidos (47 países) e assumindo progressivamente uma dimensão externa aos países envolvidos (Zgaga, 2006). Das intenções iniciais, reforço da mobilidade, procura de convergência entre as formações, comparabilidade dos sistemas e competitividade europeia face aos outros grandes espaços, vários desenvolvimentos e aprofundamentos foram construídos por vários intervenientes (Zgaga, 2012). Alguns dos documentos que revelam a dinâmica do processo são: a Estratégia de Lisboa em 2000, o Comunicado de Praga de 2001, o Comunicado de Berlim de 2003, o Comunicado de Bergen de 2005, o Comunicado de Londres de 2007, o Comunicado de Lovaina de 2009, que analisa os desafios para a nova década, a Declaração de Budapeste-Viena de 2010, que lança oficialmente a Área Europeia do Ensino Superior (EHEA) prevista na Declaração

de Bolonha, e o Comunicado de Bucareste de 2012, com a atual estratégia para o desenvolvimento da Área Europeia de Ensino Superior.

Considerada uma área sensível do ponto de vista político, a educação tem sido arena de várias intervenções de convergência e aproximação, enformadas por uma preocupação de construção de identidade partilhada, mas também de subordinação a uma economia de conhecimento (Lawn, 2002).

A partir da Estratégia de Lisboa, definida em 2000, o método aberto de cooperação (Comissão Europeia, 2007b) tornou-se um instrumento crucial para a construção política europeia em áreas consideradas sensíveis, como o ensino e a educação. Este método procura apoiar a aprendizagem mútua entre Estados-membros através de: identificação e definição comum de objetivos, definição de instrumentos de aferição comuns (estatísticas, indicadores, linhas diretrizes), *benchmarking*, ou seja, a comparação dos desempenhos dos Estados-membros, e a partilha de boas práticas (Comissão Europeia, 2007a). A área da educação e formação tem sido assinalada como um sucesso em termos de implementação do método aberto de cooperação, representando este “a third way between intergovernmental and supranational policy-making (having) significantly contributed to the deepening of E&T policy at EU level, while at the same time guaranteeing national sovereignty, leading to a new form of integration” (Drachenberg, 2009, p. 306). Os bons resultados, entendidos como progressiva convergência sem harmonização, assentam na flexibilidade do instrumento que permite lidar com a diversidade de sistemas nacionais e com a sensibilidade e imbricação dos tópicos (Drachenberg, 2009).

Os esforços de partilha de práticas e de comparação e negociação de indicadores e padrões conduziram mais recentemente a uma transferência do debate para a questão da avaliação da qualidade, que se concretiza, por exemplo, no estabelecimento de um Registo Europeu de Agências de Garantia da Qualidade (European Quality Assurance Register for Higher Education ou EQAR1), tido como “extraordinariamente importante para o futuro desenvolvimento dos sistemas europeus de ensino superior em geral e para algumas das suas áreas ou campos de estudo especiais – a formação de professores, por exemplo” (Zgaga, 2008, p. 36).

A europeização, em geral, e o processo de Bolonha, em particular, não assumem o objetivo de transferência de responsabilidades sobre a educação para um corpo transnacional, assentando no consenso, desde o Tratado de Maastricht, de que o papel da União Europeia é de contribuir para “o

desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre Estados-membros e, se necessário, apoiando e completando a sua ação, respeitando integralmente a responsabilidade dos Estados-membros pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística” (União Europeia, 1992, artigo 126.º, ponto 1), “com exclusão de qualquer harmonização das disposições legislativas e regulamentares dos Estados-membros” (ponto 4). Contudo, a forma como o processo de Bolonha se desenvolveu, com foco na convergência e compatibilidade entre sistemas, e o contexto de políticas europeias mais latas do que a da educação, indicam que alguma responsabilidade e decisão se deslocam gradualmente para um nível transnacional (Zgaga, 2003).

Os progressos de constituição de uma Área Europeia de Ensino Superior são alvo de leituras diversificadas, valorizando-se a conquista de comunicabilidade entre os sistemas, de discussão de práticas e de qualidade e de maior disponibilização de informação, enquanto se critica a subordinação a políticas neoliberais nos processos de decisão e de transformação do ensino superior. Amaral (2010) analisa como visões neoliberais da educação e uma ênfase no uso da Nova Gestão Pública (NGP) e na utilização dos mercados como instrumentos de política pública permearam a reestruturação do ensino superior, ferindo a confiança nas instituições, pondo em causa a perseguição do bem público e alterando o equilíbrio nas suas funções socioeconómicas, a favor da económica.

1.2. Estratégias europeias (EU-27) para a educação e formação

Uma segunda linha é composta pelas estratégias da União Europeia em termos de ensino superior e investigação, dirigidas aos 27 países que a constituem. A educação e a formação são tidas como desempenhando um papel decisivo na transformação da União Europeia (UE) numa sociedade e economia do conhecimento líder a nível mundial. Se inicialmente o esforço de construção europeia se centrava nas questões económicas, a partir da década de 1970, a educação ganha destaque como fundamento da construção de uma Europa como espaço partilhado (Lawn, 2002). No Tratado de Maastricht, ainda que reconhecendo-se a soberania nacional, a educação já é tida como uma área em que a colaboração entre Estados contribui para a qualidade da resposta educativa (União Europeia, 1992). A partir da Estratégia de Lisboa, e do assumir do objetivo estratégico “de tornar a Europa na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de gerar um crescimento económico sustentável com mais e melhores empregos e

maior coesão social” (Conselho Europeu, 2000, p. 2), a colaboração entre sistemas passa a assumir-se como meio para atingir fins mais específicos: mesmo sem ser uma das áreas centrais da política europeia, a educação desempenha um papel importante na legitimação da Europa e na construção de afinidade e identidade europeias (Lawn, 2002; Lawn & Nóvoa, 2002).

Desde a adoção da Estratégia de Lisboa, em 2000, que a cooperação política em matéria de educação e formação tem sido reforçada – primeiro através do programa de trabalho *Education and Training 2010* (Conselho da União Europeia, 2002), depois através do quadro estratégico para a cooperação europeia em matéria de educação e formação *Education and Training 2020* (Conselho da União Europeia, 2009). Esta cooperação resultou na elaboração de objetivos e iniciativas comuns que abrangem todos os tipos de ensino e formação e todas as etapas da aprendizagem ao longo da vida. São apoiados por um conjunto de programas de financiamento, entre os quais o *Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida 2007-13* e o *Erasmus Mundus 2009-13*. Existe também um conjunto de redes e agências que apoiam ações no âmbito da educação e formação¹.

A intervenção da Comissão Europeia em termos de incremento de qualidade na formação de professores concretiza-se por duas vias: facilitando a partilha de informação e experiência entre decisores políticos, através do método aberto de cooperação, e apoiando projetos específicos através do *Lifelong Learning Programme*. Algumas concretizações do método aberto de cooperação na área da educação são os estudos da rede Eurydice que fornecem visões comparativas dos diferentes sistemas, apoiando a identificação de pontos de referência comuns, ou a constituição, em 2000, da European Network on Teacher Education Policies (ENTEPE) que promove a colaboração entre Estados-membros, tendo como objetivos a análise e discussão das políticas educativas a nível nacional e europeu, envolvendo frequentemente investigadores nos seus empreendimentos.

Para além desta política de cooperação, os projetos de mobilidade e cooperação têm permitido construir uma colaboração ao nível académico: entre investigadores, professores e alunos. Várias oportunidades de abertura e trabalho conjunto são apresentadas pelos vários programas de mobilidade, pela criação de graus de forma colaborativa entre instituições de ensino

¹Algumas das iniciativas consideradas relevantes: *Erasmus Mundus (2009-2013)*, *Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida 2007-2013*, *Emprego dos jovens: perspetivas*, Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura, Instituto Europeu de Inovação e Tecnologia (EIT), Eurydice: rede de informação sobre a Educação, *Netd@ys 2000*, *Programa a favor das instituições, associações e ações de interesse educativo e formativo (2004-2006)*, *Aprendizagem eletrónica: Programa eLearning (2004-2006)*, *Erasmus Mundus (2004-2008)*, *SOCRATES – Fase II, Leonardo da Vinci (Fase II) 2000-2006*, *TEMPUS III (2000-2006)*.

superior de diferentes países e pela atividade de produção científica discutida a nível europeu. Redes de investigação constituídas a nível europeu como a Teacher Education Policy in Europe Network (TEPE)¹, a European Educational Research Association (EERA)², que inclui uma *network* dedicada à formação de professores e uma dedicada ao desenvolvimento profissional, e a Association for Teacher Education in Europe (ATEE)³ desempenham um papel importante enquanto espaços de análise, discussão e produção de conhecimento e orientações sobre a área. Os dados revelam, contudo, que a internacionalização da formação de professores é mais tímida do que outras áreas do ensino superior. Comparativamente, verifica-se uma menor taxa de participação quer em Erasmus quer em Tempus (Zgaga, 2010), mas existem vários alunos e professores envolvidos em mobilidade. Verificam-se esforços de colaboração na discussão e criação de currículos conjuntos, como o projeto *European Primary Teacher Education* (EPTE)⁴ ou o *International Master in Early Childhood Education and Care* (IMEC)⁵.

1.1.3. Análise dos eixos de tensão delimitados

1.1.3.1. Internacionalização do ensino superior vs. contexto nacional da formação de professores

Em termos de formação de professores, as alterações no ensino superior, quer pela exigência de autoanálise quer pelo confronto com formas alternativas de organização, revelaram a diversidade de estruturas e processos em prática a nível nacional e europeu. Um primeiro ponto de reflexão refere-se à discrepância entre a forma de conceber a formação de professores como processo de desenvolvimento profissional que acompanha a carreira do professor – perspetiva que informa a investigação e a decisão política sobre a área (Alarcão & Roldão, 2008; Day, 2001; Oliveira-Formosinho, 2009; Roldão, 2001b; Sachs, 2009) – e a restrição da formação de professores no ensino superior à formação inicial. Do ponto de vista da Área Europeia de Ensino Superior, a formação de professores implica diferenciar entre os três ciclos de estudo – sendo normalmente o primeiro e, nalguns países, o segundo que abrangem a formação inicial – e os cursos de aprendizagem ao longo da vida a que se pode associar o empreendimento de desenvolvimento profissional, que por sua vez pode envolver novas ligações ao ensino superior. É,

¹ Mais informação em: <http://tepe.wordpress.com/>

² Mais informação em: <http://www.eera-ecer.de/>

³ Mais informação em: <http://www.atee1.org/>

⁴ Mais informação em: <http://www.epte.info/>

⁵ Mais informação em: <http://www.imec.hio.no/>

no entanto, a exigência de qualificação e a estrutura do currículo de formação (inicial) que mais frequentemente se considera na análise da formação de professores no ensino superior.

A convergência tem-se verificado, segundo os últimos dados da rede Eurydice: “In all European countries in order to become a qualified school teacher, candidates are required to have undertaken academic studies, including a course of study in education which provides them with the theoretical and practical skills (including school placements) needed to join the teaching profession” (2012, p. 109). As diferenças verificam-se no nível de qualificação requerido e na estrutura dos graus, mantendo-se a coexistência de modelos consecutivos e concorrentes, em termos de organização e relação da componente profissional com a componente de formação educacional geral e de domínio de saberes disciplinares. As diferenças na qualificação requerida para a habilitação profissional revelam diferenças entre países mas também entre os diferentes professores, mantendo-se uma menor exigência ao nível pré-primário (Eurydice, 2012):

- para a educação pré-escolar/nível pré-primário, verifica-se em seis¹ países uma qualificação inferior ao ensino superior como requisito, enquanto em três² países se exige o mestrado (2.º ciclo de estudos) para o desempenho de funções docentes; nos restantes países, a exigência é o bacharelato (1.º ciclo de estudos), ou seja, três a quatro anos de estudo ao nível do ensino superior;
- no caso dos professores do 1.º ciclo do ensino básico/nível primário, a situação mais frequente é a solicitação do bacharelato (1.º ciclo de estudos), com dez³ países a serem exceção por exigirem o nível de mestrado (2.º ciclo de estudos);
- para os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico/nível *low secondary*, metade dos países estudados requerem o nível de mestrado (2.º ciclo de estudos) e a outra metade, o bacharelato (1.º ciclo de estudos);
- enquanto para o ensino secundário/nível *upper secondary*, a exigência mais comum é do nível de mestrado (2.º ciclo de estudos), com apenas onze países a requererem o bacharelato (1.º ciclo de estudos).

O aumento nos níveis de qualificação, desde 2005/06, verifica-se especialmente nos níveis pré-primário e primário, tornando-se, no geral, mais fácil afirmar a formação inicial de professores como uma das áreas do ensino superior. A semelhança nas qualificações não oculta a diferença

¹ República Checa, Alemanha, Irlanda, Malta, Áustria e Eslováquia.

² França, Portugal e Islândia.

³ República Checa, Alemanha, Estónia, França, Portugal, Eslovénia, Eslováquia, Finlândia, Islândia e Croácia.

existente em termos de modelos ou formas de organizar a formação de professores, com progressos no reconhecimento das diferenças existentes. A implementação do processo de Bolonha na área da formação de professores trouxe essa percepção da diversidade, com debates centrados não só na qualificação inicial (1.º ou 2.º ciclo de estudos), mas em formatos 3+2 ou 4+1 e na diferenciação entre os dois ciclos: propósitos e organização (Zgaga, 2003). A reação e argumentação dependeu de contextos disciplinares, institucionais e nacionais, tendo as áreas de estudos profissionais sido mais controversas, verificando-se, em 2005, que

the situation is remarkably different from two or three years ago, when not only medicine, but also teacher training, engineering, architecture, law, theology, fine arts, psychology and some other disciplines were excluded from the two-cycle system in many countries. [...] Teacher training and certain other disciplines still pose problems, in some national contexts more than others, and here national systems are experimenting with a variety of solutions (Reichert & Tauch, 2005, p. 11).

Um dos problemas identificados no relatório refere-se ao desfasamento entre as mudanças no ensino superior e a regulamentação do acesso à carreira, ou seja o regime de habilitação docente, que embora com calendários e processos decisórios distintos (nalguns países) dependem um do outro. A situação da formação de professores é, pois, acompanhada e influenciada pelo estatuto da profissão e sua regulamentação, que variam igualmente entre contextos nacionais. A proximidade entre perfis profissionais que encontramos em Portugal, por exemplo, com o mesmo nível de habilitação (2.º ciclo de estudos) e um perfil de desempenho comum, não espelha o estatuto da educação de infância nos restantes países europeus (Oberhuemer & Schreyer, 2008).

O relatório mais recente, *Trends 2010*, além de indicar a preferência na formação de professores por uma estrutura de dois ciclos, sugere que a resistência se mantém nas profissões mais tradicionais (por exemplo, Medicina ou Direito) (Sursock & Smidt, 2010). O formato de dois ciclos foi interpretado como artificial e como perigando os padrões profissionais conquistados, preferindo-se programas integrados, com uma duração longa relativamente às mais flexíveis de dois ciclos (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Eurydice, Eurostat, & Eurostudent, 2012). Tratar-se de uma área de formação profissionalizante trouxe constrangimentos, portanto, em termos de implementação do processo de Bolonha a vários domínios, incluindo a formação de professores. Se para algumas áreas profissionais a questão se colocava, para além da relação com a regulamentação da profissão, em termos de uma herança da anterior situação de

formação, para a formação de professores verificou-se, na maioria dos casos, o que pode ser considerado um ganho em termos de qualificação, como o incremento dos níveis de habilitação desde 2005/06 comprova (Eurydice, 2012).

Quer se trate de uma formação de 1.º ciclo (bacharelato/licenciatura) ou de 2.º ciclo (mestrado), as questões de propósitos de cada ciclo e de progressão de estudos colocam-se às áreas profissionais, como à formação de professores. O papel da investigação e a necessidade de indução na carreira têm sido duas questões particularmente relevantes para a discussão do último ano de estudos, por exemplo, particularmente para as formações ao nível de mestrado. A especificidade nacional relativamente ao desenvolvimento profissional e à regulamentação da carreira colocam-se novamente como variáveis importantes. A existência de um período de indução em treze países (Eurydice, 2012), e o crescimento deste tipo de apoio estruturado à entrada na carreira, pós-qualificação inicial, representa, por si só, um desafio para a área da formação de professores pela ambiguidade do papel a desempenhar pelas instituições de ensino superior.

Se, nalguns países, a indução é concebida como parte da formação inicial, noutros é perspectivada como responsabilidade das escolas (Snoeck et al., 2010), sendo em qualquer dos casos a interface entre qualificação inicial e desempenho da profissão, com implicações a serem retiradas para a qualidade do trabalho desenvolvido em ambos os contextos. Por exemplo, considera-se que “When teacher education institutes are actively involved in induction programmes, they can use the experiences of the beginning teachers involved in those programmes to update their curricula and thus to help reduce the gap between theory and practice within the teacher education curriculum” (Snoeck et al., 2010, p. 16). As distintas relações entre instituições de ensino superior com responsabilidade na formação de professores e os contextos de desempenho profissional, assim como com as agências governamentais cuja ação se refere à escola e à profissão docente, implicam que mesmo nos países em que a proximidade de habilitação profissional se verifica, se assista a uma enorme diversidade de conceções e práticas no que respeita à indução. A relação com o desenvolvimento profissional, embora mais semelhante, também não é entendida de forma comum pelos vários países (Eurydice, 2012), nem enquanto parte da carreira nem na sua relação com o ensino superior. A diversidade de respostas, que a nível nacional e institucional foram construídas, é merecedora de estudos aprofundados, respeitando a complexidade de fatores envolvidos mas discutindo o seu impacto na qualidade do trabalho dos professores.

1.1.3.2. Organização do ensino superior vs. especificidade do saber do professor

A situação da formação de professores no ensino superior, ainda que distinta de país para país, carrega ela própria uma história de contestação que, desde as últimas décadas do século passado, permitiu a afirmação de uma identidade própria e reconhecimento académico. B. R. Clark (1999) destacou três grandes constrangimentos para a formação de professores no ensino superior: a) trata-se de uma formação profissionalizante, b) referida a uma área que é ainda semi-profissional, c) organizada em torno de várias disciplinas tradicionalmente organizadas separadamente na universidade. No mesmo sentido, na sua análise das diferentes evoluções da formação de professores nos Estados Unidos da América, quer em universidades vocacionadas para a investigação quer em instituições que se desenvolveram a partir das escolas normais, Labaree (2008) conclui que o grande desafio é o delicado equilíbrio entre as missões académica do ensino superior e profissional da formação de professores. No caso de professores de crianças (educadores de infância e professores primários), os riscos da formação se desenvolver no contexto do ensino superior foram elencados por Formosinho (2002): tensão entre especialização disciplinar das instituições e as práticas de desempenho generalista do professor em formação, desvalorização do estatuto dos professores das componentes profissionais, inadequação da organização do ensino a uma formação profissional, falta de isomorfismo entre a formação e as práticas futuras, com a apresentação de modelos de profissionalidade de prática docente desajustados ao professor de crianças. Ainda que reconheça benefícios da inclusão da formação de professores no ensino superior, o autor faz depender esses aspetos positivos da adoção de uma lógica profissionalizante, não puramente académica.

Este é um eixo de tensão que nos remete para várias outras arenas de contestação. As alterações que se encontram em discussão sobre o ensino superior como desempenhando um papel de formação profissional refletem-se na formação de professores. As instituições procuram construir uma identidade e missão que reorganize a tradição moderna de formação das elites liberais da nação pela partilha do conhecimento e das responsabilidades sociais, com conceções mais atuais que exigem estruturas adequadas à cartografia do emprego e análises prontas dos desafios estratégicos. Com os seus constrangimentos específicos, e a sua orientação performativa, a formação de professores integra a Área Europeia de Ensino Superior, implicando que satisfaz níveis de qualidade académicos em todas as áreas do ensino superior: investigação, ensino e

interação com a sociedade (Niemi, 2008). A recente alteração da habilitação profissional para mestrado/2.º ciclo de estudos alinha-se com esta possível resolução da tensão. Questões mais específicas de estruturação dos planos de estudo para áreas profissionais foram abordadas no ponto anterior, relativas aos processos de transformação conduzidos no âmbito da Área Europeia de Ensino Superior.

A questão do conhecimento profissional é crucial para a análise da formação de professores no ensino superior, tendo Roldão (2002a) e Formosinho (2002) destacado como a *universitarização* da formação de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo do ensino básico representa o potencial reconhecimento da sua especificidade e estatuto científico. Esta afirmação da produção de um conhecimento que extrapola as fronteiras das disciplinas tradicionais relaciona-se com discussões mais amplas sobre os modos de produção de conhecimento, de que Gibbons e colaboradores são autores chave (Gibbons et al., 1994; Nowotny, P. Scott, & Gibbons, 2001), e cujo enfoque na transdisciplinariedade e flexibilidade ecoam com os pressupostos de Bolonha. A necessidade de integrar vários saberes em torno da profissionalização específica para a docência, por oposição a uma lógica aditiva de componentes ou de contributos, ou seja “a congregação inteligente dos saberes requeridos para um sólido desempenho profissional” (Roldão, 2002b, p. 157), colide com a cultura e organização de segmentação de territórios de saber no ensino superior.

Esta desarticulação ocorre em simultâneo com a afirmação da área de saber específica ao desempenho dos professores, que em diferentes contextos assume diferentes contornos. Atente-se, por exemplo, à consolidação da disciplina de didática das línguas em Portugal, analisada por Alarcão (2006c), ou à história das *didactiques* em França (Caillot, 2007), para apreender a complexidade da integração institucional e epistemológica dos saberes específicos da área da educação. A forma como a própria formação de professores, na sua vulnerabilidade a instâncias políticas, lida com esse saber específico também não é sustentadora de uma afirmação inequívoca. Os debates entre pedagogia, como ciência da educação, e didáticas específicas, que em países como a Suécia têm povoado as reformas da formação de professores, são um exemplo dessa instabilidade (Beach, 2011; Carlgren, 2009). Um relatório recente da BERA (British Educational Research Association) e do UCET (Universities' Council for the Education of Teachers) levantou preocupações sobre a cisão entre formação de professores e a produção de investigação em

educação no Reino Unido, resultando da expansão dos contextos e intervenientes na produção de conhecimento sobre educação, por um lado, e da diminuição de exigência científica na formação de professores, por outro lado (Whitty et al., 2012). O ressurgimento da investigação educacional associada a outras áreas já tinha sido assinalado anteriormente (Lawn & Nóvoa, 2002), tratando-se agora de esvaziar a formação de professores da ideia de cientificidade do conhecimento que sustenta a ação profissional dos professores. Os investigadores, e a produção de conhecimento, em educação surgem associados a outros departamentos ou contextos externos ao ensino superior, enquanto os formadores de professores veem a sua função ser esvaziada em termos de investigação, restringindo-se à formação. Estas questões surgem associadas ao estatuto de semi-profissão dos professores, que vários autores associam, entre outros elementos, ao conhecimento necessário para sustentar a ação e decisão profissional, em termos da sua especificidade e exclusividade (Krejsler, 2005; Rodrigues, 2002; Roldão, 1998, 2005b) (capítulo 3).

A Comissão Europeia lançou, em 2005, o documento *Princípios Europeus Comuns para as Competências e para as Qualificações dos Professores* (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications), aprofundado em 2007 pelo *Comunicado sobre Improving the Quality of Teacher Education*, onde se destacam quatro princípios: trata-se de uma profissão qualificada, situada no contexto da aprendizagem ao longo da vida, para a qual a mobilidade e as parcerias são aspetos essenciais; e três conjuntos de competências chave: trabalhar com outros, com conhecimento, tecnologia e informação, com e na sociedade (Comissão Europeia, 2005, 2007a). Este reconhecimento de exigência de qualificação, se situa a formação de professores no ensino superior, não resolve os dilemas de território e especificidade do conhecimento profissional docente.

1.1.3.3. Autonomia profissional vs. agendas externas

Enquanto área do ensino superior, a formação de professores coloca desafios e é desafiada. Mais do que encarar a inclusão da formação inicial de professores no ensino superior como um 'final feliz', importa encontrar condições para continuar a elevar os níveis de qualidade académicos em termos de investigação, ensino e interação com a sociedade (Niemi, 2008), e criar mecanismos internos de capacitação para a participação na discussão e negociação políticas. Resistir a lógicas de disciplinarização (Formosinho, 2002) ou de retraditionalização (Zeichner, 2012) da formação de professores, por exemplo, exige que o ambiente do ensino superior se mobilize para a proteger de

instrumentalizações. A relação entre produção de conhecimento e autonomia profissional implica perspetivar a ação da formação de professores em termos de capacitação dos futuros professores para a produção de conhecimento, mas também o modo como afirma e sustenta a sua própria autonomia através da produção de conhecimento. Para além dos desafios analisados no ponto anterior, associados às características do próprio campo da formação de professores, analisamos sucintamente a influência de duas agendas externas à educação : os processos de *benchmarking*, que invadiram o campo através das políticas de coordenação anteriormente referidas, e a constituição da educação como mercado.

O uso de termos como boas práticas e padrões internacionais tem-se tornado familiar e frequente, afirmando a existência de um conjunto de políticas e práticas universalmente partilhadas e assumidas como tal – que na realidade não existe. Esta globalização imaginada exerce uma pressão real para alinhar ou harmonizar os sistemas educativos de um mesmo espaço educacional sem a fundamentação racional que apregoa (Lawn & Nóvoa, 2002). A ideia de um modelo internacional de educação baseado nas lições aprendidas através da análise de boas práticas, ainda que divida opiniões, representa sempre o abandono da possibilidade de visões idiossincráticas do que representa uma boa educação, aceitando que um portefólio de boas práticas pode ser adotado de forma quase universal (Steiner-Khamisi, 2012a). O *benchmarking* e a identificação de boas práticas não são processos neutros nem inócuos, nem “o que funciona” num determinado contexto pode ser considerado como passível de ser aplicado noutro contexto enquanto resposta validada. Além das restrições à análise de boas práticas que os estudos têm ressaltado, nomeadamente que as variáveis consideradas não dão conta da complexidade do fenómeno educativo pelo que o 'empréstimo' não garante os resultados pretendidos (Steiner-Khamisi, 2012b), os críticos questionam a condução dos processos no sentido de políticas ligadas a interesses exteriores aos das instituições educativas e à sua missão legitimada socialmente. “Cross-national policy borrowing rarely has much to do with the success, however, defined, of the institutional realisation of particular policies in their countries of origin; rather, it has much more to do with legitimating other related policies” (Halpin & Troyna, 1995).

Um dos eixos mais importantes da análise de *benchmarking* em que as atuais políticas educativas assentam é o *Programme for International Student Assessment* (PISA). Mangez e Hilgers (2012) analisaram o seu impacto nos sistemas educativos e argumentam que se trata de um

desequilíbrio no campo do conhecimento em educação, pesando o pólo heterónomo, composto por interesses económicos e políticos, em detrimento do pólo autónomo, em que os autores incluem os professores, os académicos, os artistas e os autores. O PISA é ainda interpretado como diluição das fronteiras e políticas educativas, nacionais, e subordinação da educação ao contributo reconhecido por atores externos, resultando numa definição heterónima de educação .

Esta deslocação da decisão sobre educação surge associada à progressiva constituição do setor educativo como uma arena de negócio. Lawn (2002) elenca três formas de concretização de oportunidades de lucro: a) consumidores: companhias que oferecem produtos, informação e oportunidades de projetos à educação para estenderem a sua influência e identidade corporativa junto de novos consumidores, b) mercados: o setor educativo adquire diretamente serviços, logo é visto como um mercado, c) novos negócios de aprendizagem: uma vez que a educação se torna ela própria um serviço disponível num mercado, representa novas oportunidades de oferta de serviços, conduzindo ao estabelecimento de companhias de conhecimento (*knowledge companies*, no original) que usam o conhecimento especializado e a força financeira para estabelecer parcerias e realizar avaliações e consultorias relativas à área da educação a nível local e nacional, “In the process, they develop operational experience in the education service so that they can “act” effectively by selling “knowledge” to education clients, or function as contractors of services themselves” (Lawn, 2002, p. 29). Para esta comercialização da educação, os processos de comparação anteriormente analisados são apoios importantes. A comparação dos resultados dos sistemas educativos através de exames padronizados é um exemplo dessa relação. Aliás, a fixação nos resultados é um fator facilitador da entrada das empresas no mercado, e para ampliação do próprio mercado (Steiner-Khamsi, 2013).

A transferência de conhecimento especializado e de processos de decisão para intervenientes privados e transnacionais reafirma a urgência da área da formação de professores investir fortemente na sua afirmação através da produção de conhecimento e da capacitação dos professores para essa produção – como garante de emancipação e participação crítica nos imbricados processos que rodeiam a prática e a política educativa. Um estudo recente de comparação da política educativa na área da formação de professores na Finlândia e na Noruega destaca como o currículo finlandês, sustentado em investigação produzida pelo próprio contexto de ensino superior com um forte núcleo de ciência da educação (*educational science*, no original), fortaleceu as instituições, a

profissão e, em última análise, o próprio sistema educativo (Afdal, 2012). O exemplo finlandês permite antecipar a relevância de acompanhar e participar nas discussões internacionais e nacionais e na investigação realizada, tendo uma voz significativa no desenvolvimento da política e das opções empreendidas, contribuindo para que a formação de professores no ensino superior possa pautar-se por qualidade e por uma ética específica da área profissional em que se desenvolve, sensível também aos contextos nacionais que a legitimam.

2. A premência da produção de conhecimento na formação de professores

Na análise da importância da educação e dos profissionais a ela ligados, Lawn reclama que o espaço europeu de educação deve ser pensado em termos da afinidade que os cidadãos e os profissionais de educação, não o mercado, sentem em relação a esse mesmo espaço e em relação uns aos outros. O autor entende afinidade num sentido de identificação mas também de “community of interest, based on shared values and mutual appeal, necessary for effective governance” (Lawn, 2002, p. 19), papel que a educação tem desempenhado ao nível dos Estados-nação. Recordando as ideias de Immanuel Kant sobre a educação, quando afirma que um ser humano nunca é um instrumento ou utensílio a utilizar por outros seres humanos para atingir fins, mas um valor absoluto em si mesmo, Niemi (2008) conclui que não podemos fundamentar a nossa educação apenas em razões económicas. No entanto, as tensões e os desafios que se apresentam à educação carregam uma marca económica muito forte. Enquanto instituições do ensino superior, escolas e famílias se habitam a interagir, no campo da educação, com fornecedores privados, empresas comerciais, consultores financeiros, estratégias de negócio e margens de lucro, alguns autores alertam que para além da reconfiguração de pólos de decisão e de características de legitimação de conhecimento, pode estar em causa não a colaboração com a escola mas a oposição a esta, e a sua substituição por outras instâncias. Michael Young (2011), por exemplo, alerta para o risco que a tónica no reconhecimento da experiência aferida por uma lista de perfis de formação pode representar para a igualdade na sociedade e para o papel da escola, do currículo e dos professores. Afirma, em contraponto, a importância de um currículo focado em conhecimento poderoso desenvolvido em instituições especializadas – as escolas.

Ao nível da formação de professores, o conhecimento é também um elemento chave. O reconhecer da especificidade do conhecimento dos profissionais que formamos (capítulo 3) e do seu estatuto como produtores de conhecimento (capítulo 4) fortalece a missão e legitimidade das

instituições formadoras. A capacitação para produzir conhecimentos e práticas de qualidade para além de se relacionar com a discussão em torno de perfis profissionais e currículos de formação, não pode obnubilar a necessidade de intervenção ao nível da discussão política e estratégica, mantendo uma visão de futuro que emancipe da gestão do presente. A colaboração e discussão entre instituições nacionais e internacionais, de forma proativa e enquanto construção de projeto, delineiam contornos de expectativa, de possibilidade, de futuro construído com base em investigação e pensamento sobre a educação. O desafio é também de transgressão das habituais fronteiras (políticas, tradições e práticas), permitindo concetualizar e cartografar um espaço de formação que antecipe e crie desafios e respostas, valorizando os profissionais e as práticas desenvolvidas.

A. Hargreaves (2003) argumenta sobre a necessidade dos professores se tornarem profissionais com conhecimentos aprofundados e capazes de questionamento e procura de saber, atentos aos problemas da prática e competentes na construção de respostas que promovam uma cultura de produção e partilha de conhecimento nas escolas. Os benefícios que Formosinho (2002) antecipa relativamente à formação de professores no ensino superior permitem a construção de resposta a esse desafio por se tratar de um contexto com ênfase na produção autónoma de saber, instituições de ensino, investigação, reflexão e análise crítica: a) formação de profissionais com competências de conceção e contextualização da ação educativa e com capacidade crítica, não executantes nem técnicos com autonomia limitada; b) fundamentação teórica mais sólida da ação educativa visando as capacidades de conceção e organização do próprio trabalho que permite a “(re)contextualização social e pedagógica do trabalho dos professores” (p. 27); c) espírito de investigação para a resolução de problemas profissionais e autonomia profissional, individual e coletiva; e d) promoção da profissão, e não apenas dos profissionais, por reconhecer e contribuir para a formação de “profissionais reflexivos mas atuantes, críticos mas comprometidos com a melhoria dos contextos e práticas” (p. 28). O autor considera que a produção de investigação sobre a educação básica é um fundamento essencial para a concretização deste potencial.

No caso específico da formação de professores de crianças, a cisão entre saber académico e saber prático tem uma longa história (A. Lopes, 2002b; Roldão, 2002a), representando a formação em contexto de ensino superior o reconhecimento da natureza científica da atividade destes profissionais e o reforço da cientificidade do saber educativo – com uma exigência clara de

produção investigativa quer sobre a formação quer sobre a ação educativa, ambas necessárias para sustentar os processos formativos. Analisamos a forma como a formação inicial perspetiva e operacionaliza a dimensão de produção investigativa pelos professores, sem menosprezar a urgência de construção de conhecimento sobre a própria formação nem a relevância do desenvolvimento de estudos focados em questões relativas ao ensino por vários atores e instâncias.

2.1. Importância de uma dimensão investigativa na formação inicial de professores

Pensar a relação entre investigação e formação pode conduzir a vários caminhos. Barbier reconheceu “une relative diversité de cultures de pensée et d’action autour des liens entre recherche et formation”, alertando para o risco de “les confondre, parce qu’elles ne sont pas portées par les mêmes acteurs et n’ont pas les mêmes effets sociaux” (Barbier & Clerc, 2008, p. 133). Para o autor, o modelo de produção, transmissão e aplicação de conhecimento ainda sustenta várias formas de considerar (e gerir) o professor investigador, mas é no modelo que liga ação, produção de conhecimento e construção de sujeitos que melhor se situa uma formação de professores que transita entre espaços profissionais e universitários, garantindo a qualidade que se pretende promover.

A tensão entre formas de conceber a investigação influencia a formação de professores a vários níveis: a) a formação é ela própria objeto de investigação, mobilizando e utilizando o conhecimento e os processos desenvolvidos, assim como interpelando e fazendo emergir problemas, b) a investigação contesta os conteúdos da formação, propondo novos caminhos, c) enquanto atividade profissional, a investigação requer, ou pelo menos pressupõe, a existência de formação para o seu desempenho, d) verifica-se que a investigação tem vindo a ser progressivamente integrada nas formações profissionais, podendo falar-se de formação para a investigação e de formação pela investigação (Clerc, 2008). Nesta sistematização, investigação surge tanto como conjunto de saberes como processo de produção desse saber. Tendo abordado a necessidade de um corpo de conhecimentos científicos que sustentem a formação inicial de professores no capítulo 3 deste trabalho, centramo-nos agora no significado de investigação como processo ou ações desenvolvidas, na linha de Barbier quando define investigação e formação “comme des organisations d’activités dotés d’unité de sens et/ou de signification aux yeux du ou des sujets qui s’y engagent et de leur environnement” (Barbier & Clerc, 2008, p. 134).

Detalhando a ideia de formação para e pela investigação, Ax, P. Ponte e Brouwer (2008)

destacam que a realização de investigação no âmbito da formação inicial pode ser entendida: a) como uma forma de aprender de forma aprofundada determinada matéria ou assunto, o que implica que a investigação seja vista como método ou forma de aprender algo, e/ou b) como um objetivo de formação, nos casos em que uma atitude investigativa é perspectivada como parte da qualificação profissional. Os autores consideram que ambos são válidos e necessários na formação inicial. A pesquisa como modo de apropriação ativa de conhecimento, para além de garantir aprendizagens significativas, é vista como apoiando a construção de conceitos sobre aprendizagem e conhecimento alinhados com perspetivas socioconstrutivistas que valorizam o papel ativo do sujeito e a dimensão social e de participação. Perrenoud (1993a) destaca razões complementares ao nível dos objetivos da formação: contribuir para a utilização crítica de resultados de investigação, permitir alguma preparação para a participação no desenvolvimento de investigação e tratar-se de um paradigma transponível para uma prática refletida. Embora se verifiquem vários argumentos a favor da oportunidade de envolvimento em investigação durante a formação inicial de professores, é importante ter em conta diferenças quer nos propósitos quer na operacionalização dessa dimensão de formação. Quando assumida como propósito, a pesquisa assume, normalmente, contornos de investigação desenvolvida por práticos (cuja diversidade foi analisada no capítulo 4).

A defesa destes processos na formação inicial depende da apropriação do papel dos mesmos para a profissão (Zeichner & Noffke, 2001), que por sua vez é contextualizada e informada por perspetivas sobre a natureza do conhecimento e da aprendizagem, assim como sobre a relação, educativa, ética e política entre modos de investigação e a sociedade (Oancea & Furlong, 2007). Os esforços para colocar a pesquisa como aspeto central da formação inicial de professores assume, ainda, que a forma como os futuros docentes são socializados na profissão e no ensino tem uma influência crucial nas suas interpretações e práticas, no seu sentido de responsabilidade como educadores e na aprendizagem dos seus futuros alunos (Cochran-Smith, Barnatt, Friedman, & Pine, 2009). Nos processos de construção de identidades profissionais, a formação inicial e os contextos de trabalho transportam propostas de identidades virtuais que entrarão em contacto com as trajetórias dos indivíduos portadores de identidades reais: a eficácia da socialização depende da relação que se estabelece entre ela (os saberes profissionais propostos) e a socialização primária (os saberes de base) (Dubar, 1997). No caso da profissão docente, como recordam A. Lopes, M. Silva, C. Sousa, R. Rocha e Fragateiro (2007), porque se trata de uma profissão sobre a qual possuímos

representações, é importante que a formação profissional, pelo menos, interogue a socialização primária. A mudança para uma profissão mais próxima da investigação, alterando a representação que os formandos terão construído a partir da sua experiência como alunos, implica que estas questões sejam explicitamente abordadas com os futuros professores.

A importância de incluir a iniciação à realização de pesquisa na formação é igualmente referida em estudos realizados com professores que realizam investigação e que revelam críticas dirigidas à falta de preparação para esse empreendimento ao nível da formação inicial (Lüdke, 2004). A complexidade dos processos investigativos e a sua inseparável relação com a forma de compreender a profissão levam a considerar que

If students are not introduced to the excitement and power of action research during the period of initial teacher education they may not turn voluntarily and readily to such a way of learning later in their career. The likelihood of teachers opting to learn from the thoughtful and critical study of their own practice is greater if such activity has been legitimized during initial education (Rudduck, 1992, p. 164).

A legitimação da relação entre investigação e desempenho profissional, e profissão, conduz à recomendação: “Practitioner enquiry should be an integral, long-term part of provision for professional formation, development and knowledge creation in all educational sectors” (Pollard & Oancea, 2010, p. 31).

Para além dos argumentos de estratégia de formação e de preparação para um futuro profissional com capacidades e atitudes investigativas, a argumentação relativa à inclusão de realização de investigação na formação inicial de professores surge associada a: a) processos de produção de conhecimento para informar currículos de formação inicial quer por fornecer conhecimento sobre o ensino quer por permitir compreender os processos de aprendizagem profissional (Moore & Gilliard, 2008; Niemi, 2011), e b) afirmação sobre a profissão, por parte dos responsáveis pela preparação dos futuros docentes, sobre a relação com a investigação e com o conhecimento profissional (Cochran-Smith & Lytle, 1993a; Dunn, Harrison, & Coombe, 2008; Roldão, 2007a).

2.1.1. Argumentos e significados da realização de investigação na formação inicial de professores

Analisamos, de seguida, cinco formas de conceber a importância de incluir a realização de

investigação pelos formandos na formação inicial de professores focadas no tipo de efeito formativo que se procura, ou seja, enquanto projeção do desempenho profissional que se pretende preparar. Existem zonas de sobreposição entre as diferentes formas delimitadas, podendo nalguns casos combinar-se entre si. As semelhanças com as razões para a urgência da realização de investigação por professores (capítulo 4) advêm de se tratar em ambos os casos de perspetivar a profissão docente em relação com a investigação. As distinções resultam dos diferentes contextos e sustentação dos argumentos: neste capítulo, assume-se a perspetiva e mobilizam-se estudos provenientes da área da formação inicial de professores pois procura-se relacionar esses propósitos com a organização da formação e a dimensão investigativa que a integra. Uma ideia que atravessa as várias perspetivas aqui delimitadas é a de que a pesquisa, para além da sua função social de produtora do conhecimento, tem um papel formador, de estimular o pensamento dos sujeitos, de mantê-los em constante estado de aprender a aprender e a saber pensar para poder intervir no mundo de forma responsável (Cunha, 2005).

1) Uma primeira ideia que sustenta a introdução de formação em investigação nos processos de preparação de futuros professores considera-a necessária para que estes valorizem e mobilizem investigação nas suas práticas, capacitando-os igualmente para colaborar com a realização de investigação de forma informada e eficiente. Associamos estes dois propósitos por terem em comum a exterioridade dos professores em termos da produção de conhecimento: não se prevê que os saberes e capacidades desenvolvidos através da formação em investigação sejam utilizados para a realizar. A visão de ensino como uma atividade baseada em investigação é vincada nesta primeira alternativa, mas a distinção entre o mundo do ensino e da investigação é igualmente patente. Por exemplo, Sim-Sim (2005) defende que os formandos deverão ter oportunidade de se apropriarem de instrumentos de análise e de serem educados no rigor que a pesquisa requer para que possam compreender o desenvolvimento das investigações realizadas e introduzir nas suas práticas profissionais o que a investigação vai partilhando. Trata-se de preparar “prospective and practising teachers to become more conversant with theoretical discourse and more competent users of research literature” (Reis-Jorge, 2007, p. 402).

Estudos realizados na área da educação de infância identificaram que os recursos mais referidos pelos profissionais para apoiar as suas práticas são ações de formação e materiais curriculares, surgindo livros e artigos, mas com preferência por propostas de prática, verificando-se

que poucas respostas se referem a investigação (Fleer, 2001). Em Portugal, um estudo recente abordou a utilização, por educadores de infância, de publicações de apoio à prática pedagógica, nomeadamente revistas mensais ou trimestrais que incluem artigos de opinião, sugestões de atividades, alguns projetos e materiais prontos (posters, imagens, calendários, etc.). Com base numa amostra de 100 educadores da rede pública da região centro, verificou-se que o uso destas revistas era maioritariamente (66% das respostas) justificado pelos seus “conteúdos práticos”, com destaque para “sugestões/propostas de atividades”, “ideias práticas” e “ofertas de material complementar” (A. S. Lopes, 2011).

As revistas foram identificadas como único meio de consulta para a planificação da sua prática por 14% das educadoras respondentes, enquanto as restantes referiram o recurso à Internet, *blogs* de partilha de práticas e *blogs* de expressão plástica (31%), e a livros não especificados (22%). A autora do estudo destaca ainda o papel que as educadoras de infância questionadas atribuíram às revistas: a) instrumento de pesquisa/fundamentação, b) papel de suporte/apoio, c) fonte de planificação, d) atualização do trabalho, e) renovação/ inovação e f) materiais complementares. As categorias são semelhantes ao que se procura afirmar ser o papel da investigação para o trabalho dos professores, mas são projetadas em revistas cuja estrutura foi analisada como próxima de “materiais típicos de modelos de carácter fechado, com um suporte científico duvidoso, não se coadunando com a visão de prática sustentada numa perspetiva integrada de projeto, tida como a mais indicada para trabalhar com crianças em idade pré-escolar” (A. S. Lopes, 2011, p. 104).

À preocupação de que materiais curriculares, que representam prescrições de prática, sejam preferidos em detrimento de análise e construção de soluções (mesmo que a partir de materiais ou propostas existentes), associam-se outros dados que revelam perspetivas e expectativas sobre a própria investigação como fornecendo respostas imediatas ou como “a bag of tricks” (Joram, 2007, p. 128). A utilidade da investigação para o trabalho profissional dos professores não é, no entanto, oferecer respostas prontas nem protocolos ou regras a seguir – dada a diversidade e variação de considerações que pesam nas decisões de ensino – pelo que as expectativas dos professores e a forma como a investigação é, no geral, apresentada devem respeitar essas limitações (Hammersley, 1993).

2) Em conformidade com esta posição do autor, encontra-se, de forma análoga ao que foi referido

no capítulo 4, uma perspectiva do professor como consumidor de investigação que lhe atribui um papel mais ativo e crítico, considerando-se que na formação inicial é importante que os futuros professores aprendam a identificar, relacionar, criticar e mobilizar conhecimento disponível relevante para a análise e apoio das suas decisões e ações. A partir do seu estudo, Gray e Campbell-Evans (2002) consideram que a formação em investigação permite que os educadores de infância “develop a research mindset and a suite of research skills enabling them to confidently make data driven decisions related to the processes of teaching and learning”. Esta é uma das dimensões do conceito de *research-based teacher education* implementado na Finlândia em que a ideia de autonomia profissional surge associada à possibilidade de pensar, decidir e agir com base em investigação, justificando decisões com argumentos sistemáticos – o que pressupõe a capacidade e disposição para o consumo crítico do conhecimento disponível.

Teachers must be able to select what to read, evaluate what they read, and appropriate what is useful or significant from that reading for their practice. Although pedagogical thinking typically (and perhaps necessarily) mixes intuitive and formal arguments, a research-based attitude makes it possible to steer thinking and decisions towards practices which are grounded in a wider, and hopefully more systematised, experience than the circumscribed worlds of immediate places and settings (Westbury, Hansén, Kansanen, & Björkvist, 2005, p. 478).

Os conceitos de pensamento crítico e decisão autónoma são cruciais, procurando-se que o pensamento dos futuros professores sobre a escola e o ensino seja informado e enformado pela investigação, superando “everyday thinking and ‘magical’ or ‘mystical’ arguments” (p. 479). A ideia de uma prática reflexiva encontra aqui apoios, na medida em que se defende que as situações exigem mais do que a aplicação de procedimentos estabelecidos e que ao professor compete analisar, refletir e decidir. De acordo com Schön (1995), as situações de ensino podem ser consideradas como únicas e comportando incertezas, conflitos de valor e outras tensões, devido à sua complexidade, o que exige dos professores a convocação de vários tipos de evidências, incluindo a investigação relevante.

3) O propósito de formar professores que baseiem decisões em investigação, em articulação com outros argumentos como os baseados na experiência, surge associada, no sistema finlandês, à capacidade de usar a investigação (além dos seus resultados) no ensino. Uma atitude investigativa mobiliza esses processos como orientação geral na forma de abordar, definir e agir na profissão docente. Este desiderato implica compreensão dos métodos de investigação como instrumentos de

análise e uma atitude positiva relativamente à realização de pesquisa. Para esta terceira forma de perspetivar o objetivo da formação em investigação, trata-se de apoiar o desenvolvimento de ferramentas conceptuais, atitudinais e processuais para abordar desafios atuais dos sistemas educativos que exigem a construção de respostas e sua monitorização.

Cochran-Smith e Lytle cunharam o termo *inquiry as stance*, que podemos traduzir como atitude investigativa ou pesquisa como atitude, para afirmar a ideia de que o questionamento é um hábito de mente, uma forma de ver o mundo que integra a indagação como constituinte principal. Nas palavras das autoras, “a way of knowing and being in the world of educational practice that carries across educational contexts and various points in one's professional career and that links individuals to larger groups and social movements intended to challenge the inequities perpetuated by the educational status quo” (Cochran-Smith & Lytle, 2009c, p. viii). Na abordagem à formação de professores finlandesa, a definição de atitude investigativa, que faz parte da ideia de *research-based teacher education*, concretiza-se na assunção de uma abordagem analítica e de abertura mental ao trabalho realizado que permite: a avaliação contínua do próprio trabalho, a abertura a novas abordagens para atingir os melhores resultados e a necessidade de uma comunidade em que novas ideias possam ser desenvolvidas, partilhadas e testadas (Niemi, 2005). Esta atitude concretiza-se no uso de investigação em processos desencadeados pela forma como se encara o quotidiano pedagógico.

Encontram-se ecos desta forma de conceber os propósitos da investigação na formação inicial de professores no paradigma investigativo delimitado por Zeichner (1983) que concede prioridade ao desenvolvimento da investigação e da reflexão acerca dos contextos em que a aprendizagem se realiza, com base no pressuposto de que não há receitas válidas para qualquer situação, dado que cada professor e contexto educativo é único e irrepetível. Mais uma vez se encontram contributos para uma ação reflexiva do professor pois assume-se que, ao contrário de fornecer receitas, a formação deve desenvolver as capacidades de análise (das ações e dos seus constrangimentos), de argumentação, tomada de decisão e justificação perante os problemas pedagógicos. Um propósito associado a este relaciona-se com a visão de profissão que se pretende desenvolver: “an intellectually, socially and morally challenging career” (Niemi, 2005), em que quer em termos afetivos ou atitudinais quer em termos concetuais e operacionais, a investigação e o questionamento são ferramentas habituais.

4) A forma de justificar a introdução de investigação na formação dos professores mais divulgada e implementada é considerar que o envolvimento em processos de pesquisa resulta em desenvolvimento profissional para os docentes: “Teachers’ professional learning as a result of engaging in practitioner research produces a complex web of skills, types of knowledge and professional dispositions and attitudes that are the anatomy of teaching and constitute professional knowledge” (Campbell & McNamara, 2010, p. 14). Algumas das áreas em que estudos revelaram que este desenvolvimento profissional se concretiza são: aumento da confiança, autoconhecimento e da autoestima dos profissionais, ajudando a diminuir a distância entre as aspirações e as realizações na profissão; entendimento mais profundo e crítico da sua própria prática e revisão das teorias pessoais de ensino, tornando os professores, além de mais abertos e recetivos a novas ideias, mais independentes em relação à autoridade externa; internalização da disposição para estudar as suas práticas de ensino, alterando os discursos e as práticas desses profissionais, de um enfoque nos ‘alunos problemáticos’ para uma ênfase nos sucessos dos alunos e suas potencialidades (Dobber, Akkerman, Verloop, & Vermunt, 2012; Zeichner, 2003).

Ao nível da formação inicial, esta perspetiva implica que ao longo do curso os futuros professores aprendam através da investigação das suas práticas mas também que esse processo seja explicitado, para que se desenvolvam as atitudes e as capacidades necessárias para a manutenção dessa aprendizagem ao longo da carreira. Incluem-se aqui a perceção da preparação profissional como não terminada depois da formação inicial e a responsabilização pelo seu próprio desenvolvimento profissional, entendido a partir de conceções de conhecimento e de prática como dinâmicos e transformativos. A prática reflexiva é concebida como mobilizando as ferramentas de análise, problematização e reconstrução da prática que a investigação fornece e como construtora de conhecimento que se torna parte do património profissional do indivíduo e lhe permite desenvolver-se profissionalmente. Realiza-se investigação para melhorar a prática e para aprender através desse processo de forma relevante: se há estudo sobre a própria prática, resolvendo-se os problemas que surgem mobilizando investigação, há aprendizagem sobre essa prática. Entende-se mesmo que essa é a forma de aprender: construindo práticas analisadas e sustentadas e avaliadas, desenvolvendo sentimentos de disponibilidade e expectativa de aprendizagem ao longo da vida.

5) Assumindo-se que os professores produzem conhecimento sobre as suas práticas que pode contribuir para as melhorar, encontramos distinção na forma de valorizar esse conhecimento.

Nalguns casos, o foco é colocado sobre a resolução de problemas e aprendizagem resultante do investimento de procedimentos de investigação durante a formação inicial (Hatch, Greer, & Bailey, 2006; Moore & Gilliard, 2008), sem se perspetivar esse processo como contribuindo para a base de conhecimentos disponível. De forma distinta, a quinta forma de argumentar sobre a investigação na formação inicial de professores projeta um desempenho profissional destes profissionais sustentado por uma base de conhecimentos diversificada, que quebra hierarquias de conhecimento entre investigação realizada por práticos e investigação educacional (Cochran-Smith & Lytle, 2009c), recusando que o conhecimento necessário para os professores ensinarem bem e para melhorar a aprendizagem e as oportunidades de vida dos alunos possa ser produzido ou gerado apenas por investigadores posicionados no exterior das escolas e das salas de aula e importado para implementação e uso nas escolas.

Torna-se, assim, necessário preparar os professores para serem agentes de mudança através da produção de conhecimento – partilhado, criticado e difundido – relevante para os seus contextos, mas também para a profissão, permitindo que na discussão e política educativa, a voz dos professores seja ouvida. Valoriza-se “the emic voice of teachers as experts possessing knowledge of teaching and learning for the improvement of their own practice and for the field (Cochran-Smith & Lytle, 1993, 1999, 2009; Noffke, 1997; Zeichner & Noffke, 2001)” (Barnatt, 2009, p. 7). A importância deste aspeto é realçada por estudos desenvolvidos com professores dentro da carreira que relatam que a forma como são posicionados e perspetivados no sistema, como técnicos, os leva a experienciar tensões entre o discurso do sistema e o seu discurso profissional. Sugere-se que seja dada oportunidade aos professores de “enter the conversations about curriculum, pedagogy and change in knowledgeable and meaningful ways that are grounded in collaborative reflection and research” (Potter, 2001, p. 117), o que coloca exigências à formação de professores enquanto preparação de futuros docentes, mas também enquanto um dos interlocutores do sistema.

Para além do desafio de preparar os professores como produtores de conhecimento através de investigação, esta perspetiva interpela o corpo de conhecimento que é mobilizado para e pela formação inicial. Ao assumir que os estudos realizados pelos professores sobre as suas práticas devem ser divulgados, criticados e utilizados por outros professores, integrando a base de conhecimento disponível, esta perspetiva requer uma “different knowledge base, one that is not

designed so that teachers function simply as objects of study but also as architects of study and generators of knowledge” (Cochran-Smith & Lytle, 1993c, p. 2). No oposto da primeira perspetiva aqui apresentada, os futuros professores são vistos como corresponsáveis pelo conhecimento profissional docente, bem como pela construção de conhecimento ou aprendizagem durante a formação e a carreira.

Uma dimensão importante para esta forma de enquadrar a investigação na formação inicial é a conceção de conhecimento que a atravessa. Não só se valorizam fontes distintas de conhecimento, como se assume o seu carácter provisório e se valoriza a sua natureza dialógica: o que alguém constrói tem sentido na interlocução com os outros pelo que o conhecimento é sempre uma construção coletiva, um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (Freire, 1982). A produção de conhecimento não é, pois, entendida como empreendimento individual e de difusão unidirecional, mas como participação em discussões, construções, desafios e colaborações, não tendo “como meta a procura de respostas novas e inquestionáveis sobre velhos problemas nem se coloca(ndo) como espectadora de que a prática resolva por si os desafios quotidianos, desqualificando a teoria. Intenta, acima de tudo, a construção de uma atitude comunicacional” (Cunha, 2005). A importância das comunidades profissionais como enquadramento para esta forma de conceber os propósitos da investigação para a formação e profissão docente é frequentemente afirmada pelos seus apoiantes (Cassidy et al., 2007; Cochran-Smith & Lytle, 1993d, 1999a; Day & Townsend, 2009; L. Shulman & J. Shulman, 2004). A necessidade de associar formação em investigação com o papel da comunidade na construção de conhecimento e na aprendizagem profissional implica que a formação de professores torne os futuros professores competentes nesses processos, o que por sua vez exige que sejam construídas comunidades de formação com as instituições e profissionais que colaboram nos processos formativos.

2.2. Contextos, colaboração e conhecimento como suportes da investigação na formação de professores

A valorização da investigação na formação inicial de professores é um dos eixos ou dimensões que compõem um projeto formativo, não esgotando as decisões e dispositivos que precisam de ser concebidos e implementados. A ênfase na prática da pesquisa não pretende conduzir ao sacrifício de aspetos centrais na formação, antes infiltrando e interpelando as várias

dimensões e decisões. Surge, por exemplo, associada a um forte investimento na prática supervisionada por nela ser centrada. Destacamos dois tópicos que surgem referenciados como essenciais para um projeto formativo noutras instâncias e que a realização de investigação por parte dos formandos convoca para o diálogo:

- a) a atenção aos contextos onde a prática se realiza e a relação entre estes e as instituições de ensino superior (Formosinho, 2002; Zeichner, 2008c; Zeichner & Conklin, 2008),
- b) a importância de ter eixos estruturantes que agregam e justificam opções a vários níveis na formação operacionalizada, incluindo o perfil de profissional em formação e a conceção sobre o seu conhecimento profissional (Arroz & L. M. Silva, 1999; Roldão, 2001b).

Quanto à questão dos contextos em que se realiza a prática supervisionada, dada a sua relevância para a aprendizagem sobre a profissão a partir da prática, a valorização da investigação na formação inicial também surge como intervenção relativa aos mesmos propósitos (capacitação de professores investigadores) nas escolas que colaboram com a formação, o que “provides a double opportunity to reinvigorate the mentor teachers as classroom researchers along with developing a research mindset amongst preservice teachers as they view the content and processes of their courses and field work right from the beginning of their teacher preparation program” (Gray & Campbell-Evans, 2002). A noção de que a pesquisa é um processo simultâneo na formação de professores e nos contextos em que decorrem as suas experiências de prática supervisionada é importante, recolocando a discussão sobre as escolas como espaços imbuídos de cultura e prática de investigação. Goodlad (1994b) coloca o desafio de renovação mútua entre escolas e formação de professores, enfatizando precisamente as parcerias entre os dois contextos.

A realização de investigação-ação de forma colaborativa entre investigadores do ensino superior e professores nas escolas tem revelado resultados positivos (Campbell et al., 2005; Menezes, 2004), sendo necessário considerar questões éticas cuja complexidade é inegável, e que assumem contornos relativos à gestão das tensões no trabalho colaborativo empreendido por atores com papéis e relações diversos, à criação e sustentação de uma atitude e cultura investigativa em articulação com as culturas de escola e ensino superior, ao equilíbrio entre investigar sobre e investigar com (professores, alunos e crianças), aos procedimentos requeridos para a investigação com crianças ou outros atores com vulnerabilidade acrescida, que se poderia resumir na expressão “everything’s ethics” (Cochran-Smith & Lytle, 2007).

Quanto à conceptualização sobre conhecimento e sobre que conhecimento é necessário para sustentar o trabalho docente, encontramos diferenças entre as formas de justificar a investigação na formação de professores que foram apresentadas. Com exceção da primeira, realça-se a ideia de construção de conhecimento como implicando o desenvolvimento das competências de questionar, analisar, relacionar, interpretar. As três últimas assumem facilmente contornos de preparação para uma prática reflexiva, ao assumirem a realidade e o quotidiano pedagógicos como mutáveis, incertos e imprevisíveis, requerendo a construção de respostas não padronizadas. Para que essa reflexão não se converta num esforço autocentrado, voltado para a própria experiência individual, a ligação à comunidade profissional é crucial, assim como a ligação ao conhecimento disponível sobre educação e ensino. Lüdke e Cruz (2005) consideram que “Só assim, armado com esses recursos, o futuro professor vai poder enfrentar os desafios decorrentes de sua incumbência, ou de seu mandato, como herdeiro, mediador, intérprete e crítico” (p. 84). A consideração do conhecimento existente permite encontrar *lugares de onde olhar* (Arroz, 2005) a sua prática, ou seja, oferece diferentes perspetivas, logo diferentes leituras, sobre o contexto, o quotidiano e os alunos, permitindo ainda que não seja necessário que cada professor (re)invente a roda (Lunenberg, P. Ponte, & Ven, 2007).

As alternativas que assumem que a realização de investigação na formação inicial prepara os professores para pesquisarem nos seus futuros contextos profissionais assumem uma visão do professor como um profissional que recorre ao conhecimento específico, distintivo, requerido para ensinar, que é eminentemente complexo e compósito (Roldão, 2005a, 2007a), necessitando ainda de saber como aprender e como tomar decisões sustentadas quer na teoria e investigação quer na informação que analisa a partir do contexto particular em que age (Cochran-Smith, 2003).

A delimitação de cinco formas de legitimar a formação em investigação na formação inicial de professores, enquanto exercício de redução da realidade, não deve ser confundida como menu de alternativas. Os limites gizados foram baseados na tentativa de realçar distinções essenciais que podem existir entre programas que incluem investigação: não ao nível da linguagem utilizada, nem das estruturas da formação, mas em termos das “broader intellectual and social traditions as well as their assumptions about knowledge and knowers, teachers' work, the activity of teaching, and the larger purposes of schooling in a democratic society” (Cochran-Smith & Lytle, 2009d, p. 59). As decisões que sustentam e corporizam os processos de formação podem ser refletidos e filiados em

perspetivas acerca destes tópicos ou contribuir de forma pouco intencional para a perpetuação de perspetivas não explicitadas – mas não deixam de ser afirmações sobre os futuros profissionais.

3. Estudos sobre a realização de investigação durante a formação inicial de professores

Não existem muitos estudos que abordem a realização de investigação na formação de professores, consequência da escassez de objetos de estudo que resulta do pouco investimento, ao nível da formação inicial, nesses processos formativos (Fichten & Meyer, 2008). A atenção dada às conceções de investigação (Arroz, 2005; Kiley & Mullins, 2005; Vermunt, 2005) tem conduzido à realização de algumas incursões sobre a forma como futuros professores entendem os processos de produção de conhecimento, mas sem ligação com a especificidade do seu conhecimento profissional ou da utilização futura em contextos educativos. Dadas as questões de investigação que orientam este estudo, centrámos a revisão de estudos sobre realização de investigação na formação inicial de professores em exemplares que assumissem uma perspetiva de professor investigador como enquadramento conceptual, procurando promover essa dimensão. Excluíram-se, assim, estudos sobre conceções acerca da investigação que, apesar de realizados junto de futuros professores, se centravam em experiências de formação sobre metodologia de investigação sem ligação explícita, nem propósito assumido, à utilização das competências desenvolvidas por um profissional reflexivo. Dadas as características deste trabalho, também se considerou a formação inicial como contexto privilegiado, não integrando estudos que se debruçaram sobre experiências com professores em exercício.

Transversalmente aos estudos analisados, e encontrando ressonância nos estudos com professores, destacam-se dois aspetos que caracterizam a investigação sobre a investigação realizada por professores. Em primeiro lugar, verifica-se uma predominância de estudos que investem na avaliação de experiências de formação específicas, muitas das vezes conduzidas pelos próprios investigadores ou a eles próximas. Se a perspetiva interna e o conhecimento aprofundado da situação podem ser considerados vantagens para as análises realizadas, a discussão dos resultados é restrita e muito específica. Em segundo lugar, é identificada por vários autores uma tensão ao nível das formas de implementar uma dimensão de investigação na formação inicial de professores relacionada com o tipo de investigação a promover: entre a relevância para os contextos e trabalho docente e o cumprimento dos requisitos académicos da investigação. Esta tensão resulta da ligação aos propósitos com que a investigação é introduzida na formação inicial,

mas também herda elementos de discussões mais amplas sobre o que conta como investigação em educação e como é que a investigação desenvolvida por professores é apreciada nesse processo (Lüdke, 2008).

A investigação realizada durante a formação inicial pode cumprir vários dos critérios consensualmente aceites para avaliar um estudo, tais como métodos de investigação adequados à questão que orienta o estudo, padrões relativos à forma (escrita, referências, etc.) ou respeito pelas orientações éticas, mas surgir de forma descontextualizada de uma prática profissional. Referindo-se aos estudos brasileiros acerca da pesquisa na formação, Lüdke (2005b) aponta para falta de experiência de investigação na formação inicial e contínua dos professores, maioritariamente operacionalizada através de iniciativas isoladas, tangenciais, fragmentadas, na forma de projetos de iniciação científica ou de elaboração de monografias de conclusão do curso. Esta situação verifica-se, principalmente, quando a realização da investigação é perspectivada como um exercício investigativo para promover atitudes reflexivas, distinto de um contributo efetivo para o desenvolvimento da prática. Cochran-Smith, Barnatt, Friedman e Pine (2009) distinguem, a este propósito, entre investigação como atitude (*inquiry as stance*, no original) e investigação como projeto (*inquiry as project*, no original) na formação de professores. O primeiro termo descreve o desenvolvimento de uma visão de mundo ou hábito de mente descrita como “long-term and consistent positioning or way of seeing” (p. 22), enquanto o investimento num projeto abrange uma atividade circunscrita no tempo que ocorre no decorrer do curso de formação, não estando tão claramente vinculada à forma de conceptualizar a formação e a prática do professor.

Mattsson (2008a) considera que o foco da avaliação na formação inicial deveria incidir sobre as experiências de aprender a pesquisar e construir conhecimento sobre a sua vida e o mundo, sobre alunos, professores e circunstâncias relativas à prática, incluindo uma investigação sistemática que envolva outros implicados no processo e que possa gerar conhecimento de interesse público. Nesta conceção de avaliação, o autor destaca a dimensão de valorização da procura de novo conhecimento com relevância para a profissão, em que um sujeito procura compreender o mundo para que possa construir conhecimento em conjunto com outros. Uma outra dimensão, é a da concretização do desempenho e da aprendizagem em produtos como relatórios, ensaios críticos, monografias, dissertações, etc., que surge sob a alçada dos valores, normas e tradições do ensino superior (académicos), não de critérios emanados do campo da prática profissional.

A valorização desta dimensão equivale, segundo o autor, a favorecer a investigação como esclarecimento, por oposição a uma visão da investigação como desenvolvimento ao nível das práticas desenvolvidas. Parte da manutenção desta dupla forma de conduzir os processos formativos é associada à dificuldade em sistematizar e partilhar conhecimento prático ou sobre a prática, que vários autores identificam (Cochran-Smith & Lytle, 1999a; Kemmis, 2008; Kemmis, Mattsson, P. Ponte, & Rönnerman, 2008; Roldão, 2007a). Quando se analisa a diferença entre uma abordagem académica e uma abordagem profissional à realização de investigação na formação inicial de professores, é referida a dificuldade na transposição de competências de uma perspetiva académica para uma prática reflexiva, ainda que seja defendida que uma combinação das duas representa benefícios para ambas as áreas em termos de formação dos futuros profissionais (Maaranen, 2009; Reis-Jorge, 2005, 2007).

Como base para esta análise, mobilizaram-se duas revisões sobre estudos acerca da inclusão de investigação realizada por práticos na formação inicial de professores: o trabalho de Grossman (2005) para a revisão da AERA (American Educational Research Association) sobre formação de professores, editada por Cochran-Smith e Zeichner (2005), e a tese de doutoramento de Barnatt (2009), orientada também por Cochran-Smith. Posteriormente, e tendo em conta que ambos estes empreendimentos focam o contexto norte-americano, foram analisados estudos desenvolvidos noutros contextos. Três áreas geográficas destacaram-se por se revelarem profícuas em produção acerca do tópico: Finlândia e Suécia, onde a formação de professores inclui a realização de investigação desde há algumas décadas, verificando-se investimento no acompanhamento e discussão destas práticas; Brasil, onde autoras como André (2001a, 2001b, 2001c) e Lüdke (2001a, 2001b, 2004; 2005a, 2005b; Lüdke & Cruz, 2005; Lüdke, Cruz, & Boing, 2009) têm discutido a temática, quer antes quer depois da introdução de pesquisa pelos professores na legislação sobre formação de professores (Bortolini, 2009; Ens, 2006); Austrália e Nova Zelândia, onde a educação de infância se tem revelado como área da política educativa particularmente sustentada na participação de professores na discussão e construção do currículo, como se verificou no caso das *Learning and teaching stories* como ferramenta de avaliação das crianças (Carr, May, & Podmore, 2000).

3.1. Percursos e impactos formativos

O início dos processos de investigação no âmbito da formação inicial revela-se como um

período preenchido por receios diversos acerca da realização dos estudos. Inquietações relativas ao tempo necessário e ao desenvolvimento de competências específicas, distintas das do ensino ainda que relacionadas, são relatadas como o ponto de partida da maioria dos formandos que participam em processos de investigação na sua formação (Barnatt, 2009; Grossman, 2005; Lüdke, Cruz, & Boing, 2009; Moreira, Paiva, Vieira, Barbosa, & I. Fernandes, 2006; Orwehag, 2008). No estudo de Eklund (2009), são relatados sentimentos opostos: por um lado, entusiasmo e expectativa, por outro lado, preocupação, insegurança e ansiedade perante uma tarefa exigente (em termos de tempo e trabalho). Esta dualidade fora já relatada por Lendahls Rosendhal, em 1998, também no contexto nórdico, sendo a 'tese' perspectivada como frustrante e inspiradora, fonte de exigências conflitantes e de oportunidades de aprendizagem (cit. por Orwehag, 2008). A divisão do tempo e do trabalho entre o estágio e a investigação surge nos resultados (Eklund, 2009; Libório, 2010), assim como a preocupação acerca da receção dos locais de estágio e dos orientadores cooperantes ao desenvolvimento dos estudos (Christenson et al., 2002).

Analisando a relação entre prática e investigação, os formandos revelam uma rejeição inicial do sentido de realizar pesquisa na formação de professores, sentimento esbatido ao longo do processo e contrariado no seu final, quando os respondentes afirmam contributos variados. Na revisão que realizou, Barnatt (2009) concluiu que, presentemente, não existe uma expectativa clara de que a formação inicial inclua a realização de investigação, pelo que os candidatos aos programas de formação se confrontam com o requisito de realizar investigação sem que incluam essa dimensão na sua representação do que é ser professor. Por exemplo, Orwehag (2008), com base num questionário apresentado a alunos da formação inicial na Suécia, apreciou a perspectiva dos futuros professores sobre a utilidade da realização de um projeto de investigação para o trabalho como docentes. As respostas dos alunos refletem a desconexão sentida entre realizar investigação e o que se espera ser o futuro profissional como professor, expressa na frase que a autora escolheu para título do artigo *But I'm going to be a teacher, not a researcher!* (p. 49). Se no início do processo, a maioria expressava dúvidas sobre a relevância do processo, as aprendizagens em termos de sistematicidade e abordagem científica revelaram-se no final.

Os artigos tendem a valorizar a mudança de perceção e posição dos alunos em relação à investigação. Mule (2006) descreveu essa progressão através de cinco formas de conceber a pesquisa: inicialmente perspectivada como “running wild, unorganized, and an unnecessary add-on”

(p. 210), ao longo do processo tornou-se um espaço a dominar ou um meio de abordar resolução de problemas e a compreensão da prática que era desejado. No final do processo, surgem as duas últimas ideias: pesquisa como satisfação, associada ao sentimento de conquista e concretização pelo impacto na aprendizagem das crianças e o contributo para o conhecimento sobre o ensino, e pesquisa como ferramenta para potenciar a colaboração entre profissionais, nomeadamente entre orientador cooperante e estagiários.

No entanto, nem todos os alunos envolvidos em investigação a encaram de forma positiva. Harrison, Dunn e Coombe (2006) descrevem como paralelamente ao mais frequente laudo, alguns dos entrevistados mantiveram a opinião de que a investigação tem uma prioridade baixa na sua formação dado o pouco valor que lhe reconhecem para o seu desenvolvimento profissional. “These were the students who also said they would never do research in their own classrooms and who saw only limited transferability in the concepts and ideas the subject presented them with” (Harrison et al., 2006, p. 710). No estudo com alunos suecos a terminarem a dissertação, Eklund relata como alguns dos participantes não perspetivam nenhuma relação entre investigação e a sua profissão futura, considerando que procedimentos de pesquisa são muito distantes da sala de aula e que a ciência não é relevante para o trabalho prático do professor.

Uma das questões que é associada à falta de sentido revelada por alguns dos alunos é a discussão sobre o tipo de investigação que é realizado e a sua proximidade a um modelo académico com formalização dos processos. Gustafsson (2008) analisou documentos oficiais sobre o trabalho de investigação incluído na formação inicial de professores na Suécia, num período de 30 anos, concluindo que existe uma grande margem de decisão que compete às universidades criada por orientações gerais emanadas do governo. As mudanças organizacionais das instituições de formação têm, assim, grande impacto nas linhas que norteiam a realização de investigação pelos formandos, mesmo que, em termos de forma, os projetos desenvolvidos se assemelhem entre universidades.

A autora analisa como, principalmente a partir da reforma de Bolonha, os documentos orientadores assumiram um maior nível de generalidade, na medida em que se dirigem a todas as áreas de estudo, permitindo que as instituições e dentro destas os formadores de professores decidam em que consiste o trabalho independente com 10 semanas de duração que está previsto na legislação. De acordo com o estudo realizado, os formadores com maior proximidade à tradição

acadêmica “win the play” (Gustafsson, 2008, p. 32), na medida em que fazem valer o modelo de dissertação (*small thesis*, no original) de forma quase incontestada. As críticas relativas aos processos empreendidos apontam, por um lado, para a falta de qualidade dos estudos realizados e, por outro lado, para a construção de uma atitude científica padronizada, não de exame crítico de teorias e métodos, mas de redução a uma forma ou modelo de pensar, contrária às atitudes críticas e independentes que se pretendem desenvolver.

Por sua vez, Lindskog e Arktoft (2008) analisaram a perspectiva de 15 professores recém licenciados sobre a sua experiência de realizar investigação, realçando a insatisfação sentida com a receção dos trabalhos por parte dos avaliadores, nomeadamente, a ênfase colocada no conhecimento académico. Uma situação semelhante foi descrita por Sandström (2008) no âmbito da formação em Enfermagem em que os trabalhos de investigação realizados pelos formandos são vistos como expressando um discurso académico dominante que valoriza forma, processo e género (de monografia ou dissertação) mais do que conhecimento profissional prático. No contexto francês, uma situação semelhante foi revelada: os trabalhos redigidos pelos professores em formação demonstram uma proximidade com a literatura científica, mas a sua redação é, na maioria das vezes, considerada uma perda de tempo pelos professores estagiários, correspondendo apenas a critérios anacrónicos de avaliação universitária (Durand, Saury, & Veyrunes, 2005).

No contexto nacional, Neves (2012) destacou a forma como Vieira (2010b) relaciona três problemas do modo como considera ser encarada e desenvolvida a investigação educacional num contexto de formação e três pressupostos de uma pedagogia da investigação alternativa:

- 1) o primeiro foca a noção de projeto e as divergências quanto aos modelos de estruturação dos projetos de investigação a que a autora contrapõe o pressuposto de que a pedagogia deve atender aos processos de construção dos projetos, integrando estratégias de explicitação dos mesmos e a interação sobre eles com o formador;
- 2) o segundo releva o modo como se entende a metodologia de investigação educacional no contexto formativo, que a autora considera tender a ser independente de uma visão de educação, podendo ser ensinada por qualquer especialista da matéria como menu de princípios e técnicas neutros e objetivos de aplicação potencialmente universal, contrapondo que a natureza da investigação em educação depende da visão de educação que lhe subjaz;
- 3) o terceiro é dedicado à visão de investigação e do educador como investigador, denunciando

uma investigação que não é pensada para os professores, antes percebida à semelhança dos processos desenvolvidos pelos investigadores conduzindo a que os professores percebem a formação em investigação como uma formação necessária, mas alheia aos seus interesses, geradora de sentimentos de ignorância e inferioridade face a um código académico que não dominam, levando a autora a destacar a importância de uma pedagogia ao serviço dos educadores como investigadores, assim como a investigação realizada pelos professores deve estar ao serviço da pedagogia escolar.

3.1.1. Áreas de aprendizagem reconhecidas

Procurando detalhar os impactos positivos, analisam-se as áreas que os estudos indicam serem mais beneficiadas pelo envolvimento em processos de investigação.

No estudo de Orwehag (2008), quando questionados sobre o que aprenderam, as respostas dos alunos recaíram sobre quatro grandes categorias : a) conhecimento aprofundado do tópico sobre o qual incide o trabalho de investigação, tanto conhecimento de conteúdo como didático, b) relevância profissional, entendida como ensinar, no geral, e ainda sobre o papel profissional do professor, o conhecimento sobre os alunos ou a colaboração na formação, c) conhecimento sobre o processo de investigar, e d) abordagem científica. Uma conclusão importante da autora é a diferença entre a visão sobre a utilidade da investigação expressa pelos alunos antes e depois de realizarem o trabalho de investigação. A relevância é reconhecida depois da concretização do projeto, sendo questionada com base na formação em investigação, ou seja, o conhecimento sobre métodos de investigação não é visto como útil mas a sua implementação é reconhecida como tal.

Orwehag relata ainda resultados de outros dois estudos realizados em contexto sueco, por Rosendhal, em 1998, e por Jørgensen e Rienecher, em 2004, que questionam, a partir do ponto de vista dos próprios formandos sobre a experiência de realização de investigação durante a formação inicial, o contributo para uma perspetiva crítica por ser algo visto como novo, não experienciado anteriormente na formação por exigir reflexão sistemática, raciocínio crítico, trabalho independente e a capacidade de formular problemas. Um terceiro estudo citado pela autora realizado por Bergqvist, em 2000, explicitamente identifica o problema de, ao longo da formação, os alunos não enfrentarem questões problematizadas nem formularem essas questões, influenciando a sua capacidade para a reflexividade.

Barnatt (2009), na sua revisão de estudos sobre o impacto da investigação na formação

inicial de professores, destacou como categorias: a) o apoio à reflexão, para o qual identificou quatro estudos que concluíram que a promoção de práticas reflexivas através da participação em investigação implica desafios a todo o curso de formação; b) a preparação para participar em comunidades de colaboração e aprendizagem, cujos estudos destacam benefícios de participar em investigação colaborativa como o desenvolvimento da expectativa de que esses processos sejam parte integrante do quotidiano profissional, embora inicialmente os alunos não considerem que fazer investigação seja parte de uma prática de qualidade; c) a relação com a justiça social, concretizada no desafiar pela investigação de crenças e disposições existentes e na preparação dos candidatos a professor para salas de aula com diversidade, sendo consensual nos estudos que a abordaram que os progressos modestos que foram documentados são importantes nesta área em que a resistência à mudança é muito significativa; e d) a construção de uma identidade profissional.

Ao nível da construção identitária, a autora identifica que o contributo da investigação sobre as práticas se situou em seis tarefas vistas com influenciando a identidade profissional: desenvolvimento e modificação de currículo e pedagogia, observação cuidadosa dos alunos, preocupação com a criança de forma holística, capacitação dos alunos para a sua aprendizagem, modelação e promoção de colaboração e cooperação, documentação e comunicação da avaliação dos alunos. Ligada a esta ideia de que a participação em processos de investigação transforma a forma como tarefas nucleares do ensino são encaradas, no estudo de Megowan-Romanowicz (2010) os alunos relataram uma mudança ao nível do enquadramento mobilizado para o ensino e aprendizagem que desafiava a sabedoria popular e potenciava a confiança nas suas próprias capacidades e leituras do quotidiano pedagógico.

Uma outra transformação de perspectiva é relatada no estudo de Merino e Holmes (2006) relativamente à forma como um problema passou a ser encarado como um ponto de partida para a investigação em vez de um falhanço, sendo os desafios, as preocupações e os problemas da prática assumidos como a base para interrogações e ação investigativas. O foco nas aprendizagens dos alunos, em vez da ação do professor, é um dos aspetos mais destacado pelos autores quando fazem a revisão de estudos sobre o impacto de processos de investigação na formação de professores. Verifica-se que nalguns estudos esse foco apoia a tomada de decisão curricular conduzindo a práticas de ensino mais ligadas às características dos alunos específicos da turma/grupo com que se trabalha, enquanto que noutros estudos o deslocar do enfoque apenas se verifica ao nível da

reflexão (Barnatt, 2009).

No contexto nacional, detemo-nos nas potencialidades elencadas por Moreira (2001) e Moreira et al. (2006), a partir do discurso dos alunos participantes em processos de investigação-ação durante a sua formação inicial. Em termos profissionais, destaque para o desenvolvimento de uma atitude investigativa, crítica e reflexiva face à profissão, aliada a uma melhor compreensão e problematização da prática que pode incluir a reconceptualização de teorias e práticas. Ligadas a uma maior consciencialização e transparência no processo de ensino/aprendizagem, surgem potencialidades pedagógicas como o desenvolvimento de uma pedagogia centrada no aluno e na sua autonomia, uma maior aproximação aos alunos – às suas necessidades, ritmos de aprendizagem e interesses – e uma maior conhecimento dos alunos – favorecimento de relações de cumplicidade e de interdependência na resolução de problemas que contribui para desenvolvimento pessoal do aluno (autoconfiança, colaboração, negociação com os pares/professor, ...) através da assunção de um papel mais consciente, ativo e responsável do professor no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Estas influências sobre a aprendizagem reconhecidas pelos alunos são vistas como tendo repercussões positivas na carreira/futuro profissional mas também como uma forma de lutar contra a estagnação profissional instalada.

De forma bastante mais restrita, nalguns estudos são referidas aprendizagens relativas à própria realização de investigação, como o conhecimento de termos específicos dos processos investigativos ou mais à-vontade com a realização de pesquisas, ou ainda melhorando o desempenho na escrita, especialmente em termos de escrita científica (Eklund, 2009; Harrison et al., 2006). São igualmente referidos contributos ao nível da compreensão do processo de produção de conhecimento em termos gerais (Hatch, Greer, & Bailey, 2006; Eklund, 2009).

3.2. Perspetivas de formandos sobre investigação em relação com a profissão

Os estudos revistos orientam-se mais para caracterizar a perspetiva dos envolvidos sobre os benefícios ou impactos do envolvimento em processos de investigação do que para as conceções sobre o papel da investigação para a profissão. Embora identificar que realizar investigação sobre as práticas contribui, por exemplo, para uma maior atenção à aprendizagem das crianças possa ser argumento para fomentar essa dimensão da formação inicial, analisamos neste ponto as formas como os próprios sujeitos das investigações definiram a relação entre investigação e profissão do seu ponto de vista: da formação.

Algumas das áreas de aprendizagens revistas no ponto anterior são associadas à afirmação da formação de professores e do trabalho docente. Por exemplo, alunos suecos, no final da realização da dissertação de mestrado, reconhecem que o desenvolvimento de uma forma de pensar e trabalhar mais científica traz um estatuto diferente à formação que frequentam (Ahlstrand & Berqvist, 2005a, 2005b, cit. por Eklund, 2009). No mesmo contexto geográfico, Eklund (2009) identificou a ideia de que realizar investigação fornece apoio no desenvolvimento do seu papel como professores, fazendo com que os alunos se sintam mais profissionais e reconheçam como importante compreender e ter experiência tanto de prática de ensino como de investigação.

As perspetivas de futuros educadores de infância envolvidos em processos de investigação na sua formação inicial estudadas por Harrison et al. (2006) incluem o propósito da investigação como estando ao serviço da educação de infância por construir respostas a questões urgentes para uma educação de qualidade para as crianças. Saber usar investigação é visto como parte do que é ser educador/a de infância, uma vez que a área se encontra em mudança constante, sendo transformada pela própria investigação, pelo que os profissionais assumem a necessidade de ser capaz de acompanhar e contribuir para a melhoria dos processos educativos. Também foi destacada a ideia da investigação ser mobilizada para apoiar discussões prementes no campo, procurando argumentos e consensos.

3.3. Especificidades da relação entre investigação e a formação inicial de professores para a educação de infância

Ao longo deste capítulo, analisámos contextos, argumentos e estudos relativos à investigação na formação inicial de professores sem distinguir de forma sistemática a educação de infância dos restantes níveis de escolaridade. Nalguns momentos, associámos os educadores de infância aos professores do 1.º ciclo do ensino básico recorrendo ao termo professores de crianças que Formosinho (2002), por exemplo, utiliza. Quando os estudos focavam contextos de formação próximos da educação de infância, esse dado foi destacado, mas sem que implicações fossem retiradas. Neste ponto, gizam-se algumas especificidades que emergiram da análise dos estudos, embora nenhum dos estudos tenha abordado essa questão de forma direta. Os resultados ou teorizações dos autores que sustentam ou se relacionam com as ideias apresentadas são igualmente discutidos.

Se para qualquer profissional de ensino, a investigação é referida como permitindo maior

responsividade das práticas aos alunos com que se trabalha, no caso da educação de infância esta ideia é fortalecida pela ligação da área às pedagogias da participação (Bath, 2009; Berthelsen, Brownlee, & Johansson, 2009; Hedges & Cullen, 2011; Oliveira-Formosinho, 2007) que valorizam processos de escuta (Rinaldi, 1999). A participação das crianças na construção dos ambientes de aprendizagem, perspectivados como relacionais e cultural e contextualmente enquadrados, interpela a investigação a encontrar as formas diversas como pode ser entendida e concretizada. A complexidade das práticas em causa implica conhecimento de como proporcionar e promover a participação mas também dos dilemas que caracterizam uma pedagogia participativa que são interdependentes das culturas da escola e da sociedade em que as práticas se desenvolvem. Este investimento numa compreensão da criança como ator social com direitos, que incluem a sua participação nas decisões que lhes dizem respeito, é mais amplo do que a área da educação de infância, ligando-se à conceção de infância como construção social, marcada pelo reconhecimento de que as crianças são agentes ativos e socialmente criativos que produzem as suas culturas infantis e que simultaneamente contribuem para a produção da cultura e sociedade adultas (Corsaro, 2005a; Sarmento, 2002).

O apelo de Moss (2008; Moss & Petrie, 2002) para que nos centremos na criação de espaços ou fóruns para as crianças, em vez de serviços, carrega a preocupação com os direitos das crianças – de proteção e de participação (Soares, 2002), abrindo a possibilidade de que as crianças participem não só na construção de respostas educativas em que se fala com as crianças em vez de sobre elas, mas na própria construção social do que é a infância. A exigência das práticas educativas que aqui se defendem não se coaduna com um profissional incapaz de construir conhecimento para decidir e agir, refletindo sobre as dimensões éticas do seu desempenho.

Um trabalho desenvolvido no contexto nacional com futuros educadores de infância abordou diretamente a relação entre a imagem de criança e infância e as práticas investigativas no âmbito da formação inicial. Nele, Libório (2010) resume as ideias que considera justificarem o uso da investigação como estratégia de formação a partir da experiência de investigação-ação-formação que desenvolveu e estudou. Destacamos dois: “considerar que a prática pedagógica deve buscar incessantemente um patamar de qualidade superior e que essa qualidade não se constrói à margem das crianças, uma vez que o humano marca a especificidade do trabalho docente (Tardif, 2000) e que, para isso, terá de se perspetivar como uma atividade de investigação, encontrando formas de

se autoanalisar e de se superar” e “encontrar estratégias formativas que apoiem os processos de desconstrução a propósito de questões cruciais em educação de infância, tais como a conceção de criança, criando distanciação crítica com a cultura dominante no momento em que os futuros educadores entram em contacto e se socializam em contextos reais de prática pedagógica” (p. 3).

A autora afirma semelhanças nas práticas de investigação com crianças e o desenvolvimento de pedagogias constituídas com a participação das crianças, pela necessidade, tanto de investigadores como de educadores, de aceder às suas perspetivas, colocando desafios ao conhecimento e crenças dos profissionais, ao modo de se pensarem enquanto educadores de infância e exigindo uma atitude investigativa. A relação entre a visão da ação profissional do professor e do seu conhecimento com a forma de conceptualizar o papel da investigação na formação inicial enquadra o trabalho de Libório (2010) de forma clara. Não se trata de preparar os futuros educadores de infância para estudar sobre as crianças, mas de os capacitar para que desenvolvam práticas que as tornem participantes nos processos educativos de forma inclusiva e democrática (Henderson, Meier, & Perry, 2004).

No âmbito da educação de infância, a necessidade de atribuir sentido e significado às aprendizagens realizadas pelas crianças surge muitas vezes associada ao trabalho de projeto ou abordagem de projeto, metodologia da qual Dewey e Kilpatrick continuam a ser referências incontornáveis. Vasconcelos (2012) celebra a longa tradição pedagógica em Portugal do método de projeto, divulgado pela primeira vez em Portugal por Irene Lisboa em 1943 e igualmente valorizado no âmbito do trabalho do Movimento da Escola Moderna, desde a década de 1960.

Frugalmente definido como um estudo em profundidade sobre um tema ou tópico (Katz & Chard, 1997), um projeto define-se como uma situação em que se assume em grupo realizar uma investigação sobre algo (fenómeno ou evento) que levantou questões ou interesse às crianças e que é avaliado como tendo potencial educativo pelo educador, nomeadamente, fortalecer a curiosidade das crianças e o seu envolvimento em procurar compreender profundamente o que vivenciam e o que as rodeia (Katz, 2005). O processo assim desencadeado desenrola-se em três grandes fases (arranque, investigação e conclusão) durante as quais além de pesquisa e análise de informação, se investe na representação e partilha de informação com um enfoque autoavaliativo do trabalho desenvolvido. O Movimento da Escola Moderna valoriza não só o estudo de temas ou resposta a perguntas, como projetos que se foquem na resolução de problemas na comunidade ou na

realização concreta de um desejo, ou seja, uma produção (MEM, 2006, cit. por Folque, 2008). As etapas do trabalho de projeto para o MEM incluem a identificação de uma aspiração, o levantamento dos recursos disponíveis (o que sabemos e/ou o que temos) e o desenvolvimento e apreciação através da comunicação do trabalho realizado que conduz ao lançamento de novas pistas de trabalho. Estes processos de aprendizagem permitem o desenvolvimento de competências essenciais numa sociedade do conhecimento: a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente, a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade metacognitiva e o espírito de iniciativa e criatividade (Vasconcelos, 2011).

A metodologia de trabalho de projeto é defendida como forma de promover propostas de qualidade para a educação de infância (Katz & Chard, 1997; Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011; Vasconcelos, 2012), mas também como eixo orientador da prática profissional supervisionada e da formação de educadores de infância, sendo relevante a sua aplicação entre formadores de formadores (Vasconcelos, 2009b). As semelhanças entre a forma como se desenvolve um projeto com as crianças e os processos de investigação, incluindo a sua tónica na resolução de problemas contextualmente significativos através da produção de conhecimento, conduziram a que alguns dos estudos analisados assumissem uma relação entre a formação em investigação na formação inicial e o trabalho de projeto. Harrison, Dunn e Coombe (2006) destacam como, à semelhança do que se verifica no trabalho de projeto, o interesse e relevância do tópico que os formandos assumiram para os seus estudos permitiu atingir resultados diversificados: conhecimentos sobre a natureza da investigação, capacidades de conceber, implementar, organizar e interpretar dados e disposições reflexivas, autocríticas e positivas em relação à ideia de realizar investigação. O enquadramento destes impactos foi organizado segundo os quatro tipos de aprendizagem que Katz e Chard (1997; Katz, 2006) associam ao trabalho de projeto: conhecimentos, capacidades, disposições e sentimentos. Num outro estudo realizado em contexto de formação inicial, Moran (2007) associou uma experiência de intervenção em contextos educativos baseada na abordagem de projeto com processos de investigação-ação colaborativa. A autora concluiu que a participação em ciclos de investigação ação colaborativa focados na tarefa conjunta de implementar projetos a longo prazo com as crianças apoiou o desenvolvimento de uma atitude investigativa, verificada numa maior atenção ao valor e necessidade de partilhar a responsabilidade sobre as decisões curriculares, tentativas de autoregulação do desempenho através

da reflexão na ação, e a valorização e uso da documentação para tornar visíveis e públicas as relações entre o pensamento do professor, a prática desenvolvida e a aprendizagem das crianças.

A documentação da aprendizagem das crianças é parte importante do desenvolvimento de projetos no âmbito da abordagem Reggio Emilia. Valoriza-se o seu contributo para a ampliação e aprofundamento da aprendizagem das crianças a partir dos projetos desenvolvidos por permitir revisitar o processo e os significados construídos, oferecendo “a kind of debriefing or re-visiting of experience during which new understandings can be clarified, deepened, and strengthened” (Katz & Chard, 1996). Na sua análise da importância deste processo pedagógico para a qualidade das práticas de educação de infância, é destacado o papel que a documentação pode desempenhar como investigação realizada por práticos: à medida que examinam o trabalho das crianças e preparam a sua documentação, a compreensão acerca do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, assim como dos seus próprios processos de desenvolvimento e aprendizagem, oferece bases relevantes para a modificação de estratégias de ensino, além de informar sobre o progresso de cada criança (Beneke, Harris-Helm, & Steinheimer, 1998). Como recolha e interpretação da informação tendo em vista a tomada de decisão, a documentação pedagógica corresponde, segundo as autoras, a esforços investigativos para sustentar as práticas e para as tornar visíveis – podendo ser partilhadas, discutidas, examinadas (Beneke et al., 1998; Katz & Chard, 1996).

Dahlberg, Moss e Pence (2003) consideram que a documentação pedagógica agrega uma combinação poderosa: prática, deliberação democrática e reflexão, permitindo olhar criticamente para aspetos da nossa experiência pedagógica quotidiana que são tornados naturais pelo discurso da normalização e pela transformação de perspetivas subjetivas em verdades aparentemente objetivas. Nas palavras dos autores, “pedagogical documentation can help us to identify the practices through which we have constructed the image of the child, knowledge, learning and the environment, as well as how we have constructed ourselves as teachers, parents, students, researchers—and so open us to other possibilities” (p. ix). A documentação pedagógica permite transitar entre ferramentas conceptuais e os contextos e as crianças, apoiando os educadores no desenvolvimento da sua prática “struggling with a new construction of the child and themselves as pedagogues, and in this way to take more control over their own practice” (p. 134).

CAPÍTULO 6
DIMENSÃO INVESTIGATIVA NA FORMAÇÃO
INICIAL: ESTUDO A NÍVEL NACIONAL

1. Dimensão investigativa nos currículos de formação inicial em educação de infância em Portugal – leituras do enquadramento legislativo

1.1. A formação inicial de educadores de infância como licenciatura

Este estudo analisa dados do enquadramento legislativo formativo anterior ao que se encontra em vigor¹. Destacamos algumas das suas características, relacionando-as com o enquadramento atual. Os dados que sustentam o trabalho foram recolhidos sobre a formação inicial de educadores de infância enquanto licenciatura dedicada à área da educação de infância com uma duração de quatro anos, desenvolvida em instituições de ensino superior – universidades e institutos politécnicos – públicos e privados. A formação inicial de educadores de infância foi, entretanto, alterada para mestrado, iniciando-se o processo formativo através de uma licenciatura em educação básica (duração de três anos), logo mais abrangente do que a educação de infância, complementada por um 2.º ciclo de estudos que pode focar-se exclusivamente na educação de infância (duração de um ano) ou articular esta com o 1.º ciclo do ensino básico (duração de um ano e meio). Esta mudança ocorreu no quadro da implementação do Processo de Bolonha ao ensino superior português.

Como referido no capítulo anterior, a formação de professores de crianças pequenas, incluindo os educadores de infância, sofreu, em Portugal, alterações várias e profundas nas últimas décadas. Cardona (1997, 2006) caracterizou a história da educação de infância em Portugal, referindo-se à história e evolução do grupo de profissionais. Durante o século XX, a formação de educadores de infância acompanhou as flutuações na política educativa nacional, com períodos de restrição a algumas escolas privadas e de expansão com a criação do ensino superior politécnico. A partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), em 1986, a formação de educadores e de professores é perspectivada como exigindo “nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função” (capítulo IV, artigo 30.º).

¹O estudo iniciou-se em outubro de 2006 tendo atravessado a adequação do ensino superior ao processo de Bolonha. Esse contexto surgiu-nos como potenciador de reflexão sobre os processos de formação desenvolvidos pelas diferentes instituições ao nível da promoção de práticas de ensino consentâneas com a perspectiva de investigação como elemento e/ou estratégia de formação.

A formação de professores de crianças pequenas² decorreu em contexto de ensino superior a partir da década de 1980, com a criação das Escolas Superiores de Educação (ESE) e dos Centros Integrados de Formação de Professores (CIFOP) nas universidades, concedendo o grau de bacharelato assente numa formação com a duração de três anos. Em 1997, alteram-se os requisitos de qualificação para a docência no 1.º ciclo do ensino básico e educação pré-escolar com a exigência do grau de licenciado (Decreto-Lei n.º 115/97, de 19 de setembro), o que passou a exigir uma formação com a duração de quatro anos, mais próxima dos restantes profissionais de outros níveis de ensino. Esta alteração, associada a outras políticas na área, como a Expansão da Rede de Educação Pré-Escolar, a publicação da Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro) e das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, implicou novos desafios para a formação dos profissionais (Vasconcelos, 2005).

Foi igualmente neste período que foi criado, pelo Decreto-Lei n.º 290/98, de 17 de setembro, o INAFOP (Instituto Nacional de Acreditação de Professores) com a missão de desenvolver um sistema de acreditação dos cursos superiores para certificar a formação profissional dos docentes. Do trabalho realizado resultou o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto) e o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), que define também, em anexo distinto, o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor do 1.º ciclo do ensino básico. Os perfis pretendem caracterizar o desempenho profissional do educador e do professor por forma a estabelecerem as respetivas exigências de formação inicial. O INAFOP desencadeou processos de acreditação para os cursos de educação de infância e ensino no 1.º ciclo do ensino básico, conduzindo várias instituições a uma reflexão aprofundada sobre a formação oferecida (Hamido, 2006; C. R. Silva, 2011).

O Perfil Geral, documento de referência para a construção de ofertas formativas, inclui as dimensões profissional, social e ética, de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, de participação na escola e de relação com a comunidade, e de desenvolvimento profissional ao longo da vida. O perfil assume a ação do professor como referindo-se à promoção de “aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e

² Ver capítulo anterior e Formosinho (2002).

eticamente situada”. O saber próprio da profissão é associado à função específica de ensinar, mobilizando a investigação e a reflexão partilhada da prática, enquadrado em orientações de política educativa.

Na dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, é afirmada a expectativa de que o professor “cooper(e) na elaboração e realização de estudos e de projetos de intervenção integrados na escola e no seu contexto”. Esta ideia é mais elaborada na dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida que se sustenta na conceção de formação como elemento constitutivo da prática profissional, esperando que o professor a construa “a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais”. O ponto seguinte concretiza cinco aspetos do desenvolvimento profissional do professor quando afirma que este:

- a) reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projeto de formação;
- b) reflete sobre aspetos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas;
- c) perspetiva o trabalho de equipa como fator de enriquecimento da sua formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências;
- d) desenvolve competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspetiva de formação ao longo da vida, considerando as diversidades e semelhanças das realidades nacionais e internacionais, nomeadamente na União Europeia;
- e) participa em projetos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

O Perfil Geral de Desempenho Profissional docente encontra, assim, lugar para a investigação na profissão e na formação dos professores, quer como conjunto de conhecimentos a mobilizar quer enquanto parte dos processos de desenvolvimento profissional, articulando-se com a reflexão sobre as práticas e com o trabalho em equipa. A referência à participação em projetos de investigação amplia, potencialmente, o âmbito da realização de investigação a contextos

colaborativos com outros intervenientes.

Na confluência destas iniciativas, as licenciaturas em educação de infância funcionaram a partir de 1998. A alteração no nível de qualificação requerido implicou a criação de planos curriculares de licenciatura, pela transformação dos anteriores bacharelatos, que passaram a constituir o requisito para acesso à profissão. Implicou, ainda, a abertura de cursos de complementos de formação científico-pedagógica que visaram permitir aos professores já em exercício a obtenção da licenciatura. Ambos os processos envolveram a conceção de planos de estudo num contexto em tudo favorável para a inclusão e valorização da investigação na formação, quer como estratégia formativa quer como componente considerada no perfil do profissional em formação.

Alguns estudos investiram na oportunidade assim criada de investigar processos de desenvolvimento curricular ao nível de licenciatura, destacando-se nesse âmbito o trabalho de Hamido (2006), sobre o curso de professores do 1.º ciclo do ensino básico da Escola Superior de Educação de Santarém, e o de C. R. Silva (2011), sobre o curso de professores do 1.º ciclo do ensino básico da Universidade do Minho.

Tendo já analisado a formação de professores no contexto do ensino superior no capítulo anterior, destacam-se algumas das leituras da situação de exigência do grau de licenciado para os professores das crianças pequenas, ligadas à questão da produção de conhecimento. A reformulação na qualificação requerida para o desempenho da profissão implicou não só a alteração dos currículos, como permitiu uma nova afirmação social da profissão (Roldão, 2002a), por si relativamente recente no sistema educativo português. Situada no ensino superior, a natureza científica da profissão e do conhecimento necessário para a desempenhar obtiveram reconhecimento social e público (Formosinho, 2002). Criou-se, ainda, a expectativa de que a produção investigativa pelos próprios atores fosse reforçada pela alteração dos requisitos de qualificação, antecipando-se um acréscimo de produção de conhecimento por parte dos próprios profissionais na forma de trabalhos finais de curso com características de investigação, comuns a formações de grau de licenciatura (Roldão, 2002a).

1.2. A formação inicial de educadores de infância como 2.º ciclo de estudos

O processo de transformação do ensino superior e dos cursos ministrados desencadeado pelo processo de Bolonha trouxe de novo a questão da investigação, em particular, e da formação dos

profissionais de educação, em geral, para o debate público. Em 2004, o Ministério da Ciência e do Ensino Superior reuniu um grupo de coordenadores de implementação do Processo de Bolonha a nível nacional por áreas de conhecimento para discutirem as alterações a introduzir. Para a formação de professores, o grupo de trabalho liderado por João Pedro da Ponte sugeria a formação de 2.º ciclo, mestrado, como habilitação para a docência, afirmando que

para além de conhecimentos em diversos domínios, o professor precisa de possuir um conjunto fundamental de competências docentes e capacidades e atitudes de análise crítica, inovação e investigação pedagógica, tornando-se necessária uma vertente de formação com carácter fortemente prático que promova o seu desenvolvimento (J. P. Ponte, Sebastião, & Miguéns, 2004, p. 4).

Esta ideia surgia concretizada nas competências gerais do graduado de 2.º ciclo de estudos superiores da área de formação de professores como “capacidade de realizar um trabalho de investigação sobre um problema prático e apresentar os respetivos resultados e conclusões” (J. P. Ponte et al., 2004, p. 8) que, no que respeita aos educadores de infância, implicava uma iniciação à investigação educacional, sendo esta última entendida

no seu sentido amplo, como um estudo realizado de forma cuidadosa, baseado numa metodologia apropriada e envolvendo uma perspetiva crítica do conhecimento, tal como é indicado no documento “Descritores de Dublin” (Strom et al. 2004). É de notar que não se visa nestes cursos a formação de investigadores mas sim de professores que sejam capazes de entender e tirar partido da investigação, bem como de a usar para estudar problemas da sua prática profissional (p. 15).

A iniciação à investigação educacional era, então, perspectivada como tendo por finalidade “introduzir os elementos essenciais desta atividade e promover a compreensão da sua natureza e objetivos, bem como fornecer os instrumentos básicos necessários para realizar um trabalho de investigação sobre a prática” (J. P. Ponte et al., 2004, p. 19), salientando-se, ainda, a necessária contextualização dos processos de formação e de investigação à educação de infância. Esta opção conduzia a que o trabalho de investigação, a realizar para obtenção do diploma do 2.º ciclo de estudos superiores, fosse visto como devendo ser preparado por uma ou mais disciplinas ou módulos curriculares, onde se abordassem aspetos conceptuais e práticos relativos à investigação educacional na formação e no perfil dos professores, e a que as próprias instituições de formação se devessem assumir como instituições de investigação educacional, nos domínios relacionados com a

formação inicial, contínua e especializada de professores (J. P. Ponte et al., 2004).

Um outro governo e uma outra equipa ministerial, depois de um processo de discussão de propostas, estabeleceram através do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, o novo sistema de atribuição de habilitação para a docência que veio valorizar, de modo especial, “a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional”. No texto do decreto, encontra-se referência à área das metodologias de investigação educacional, “tendo em conta a necessidade que o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais”. Para os educadores de infância, depois de uma licenciatura em educação básica, encontra-se no 2.º ciclo de estudos um forte investimento na iniciação à prática profissional, perspectivada como prática de ensino supervisionada, que se considera “constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade”.

Detalhando a forma como a formação em metodologias de investigação educacional é entendida, detemo-nos no artigo 14.º sobre componentes de formação que indica que aquela “abrange o conhecimento dos respetivos princípios e métodos que permitam capacitar os futuros docentes para a adoção de atitude investigativa no desempenho profissional em contexto específico, com base na compreensão e análise crítica de investigação educacional relevante”. Embora sem ter atribuídos créditos específicos, como acontece a outras componentes de formação, a metodologia de investigação é reconhecida como eixo da preparação dos futuros professores. Esta ênfase é coerente com a definição do grau de mestre pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, que inclui “possuir conhecimentos e capacidade de compreensão a um nível que (...) permitam e constituam a base de desenvolvimentos e ou aplicações originais, em muitos casos em contexto de investigação”, assim como “capacidade para integrar conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções ou emitir juízos em situações de informação limitada ou incompleta, incluindo reflexões sobre as implicações e responsabilidades éticas e sociais que resultem dessas soluções e desses juízos ou os condicionem”.

Na versão mais recente¹ do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro), identificam-se as atividades de investigação, inovação e experimentação científica e pedagógica como parte do conteúdo funcional da carreira. Neste decreto-lei, os direitos profissionais reconhecidos aos docentes ajudam a perceber os âmbitos em que a produção de conhecimento pelos professores se pode projetar, para além da prática pedagógica. O direito de participação, que se assume poder ser exercido a título individual ou coletivo, é explanado como compreendendo: a) o direito a emitir opiniões e recomendações sobre as orientações e o funcionamento do estabelecimento de ensino e do sistema educativo; b) o direito a participar na definição das orientações pedagógicas ao nível do estabelecimento de ensino ou das suas estruturas de coordenação; c) o direito à autonomia técnica e científica e à liberdade de escolha dos métodos de ensino, das tecnologias e técnicas de educação e dos tipos de meios auxiliares de ensino mais adequados, no respeito pelo currículo nacional, pelos programas e pelas orientações programáticas curriculares ou pedagógicas em vigor; d) o direito a propor inovações e a participar em experiências pedagógicas, bem como nos respetivos processos de avaliação.

Quer na componente não letiva, em que se afirma que “o trabalho a nível individual pode compreender, para além da preparação das aulas e da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, a elaboração de estudos e trabalhos de investigação de natureza pedagógica ou científico-pedagógica” (artigo 82.º) quer através de licenças sabáticas que se destinam “a formação contínua, frequência de cursos especializados ou realização de investigação aplicada que sejam incompatíveis com a manutenção de desempenho de serviço docente” (artigo 108.º), a ideia de realização de investigação pelos docentes surge explicitamente referida.

2. Dimensão investigativa nos currículos de formação inicial em educação de infância em Portugal – leituras dos planos de estudo das licenciaturas

Através dos procedimentos de acesso ao campo descritos no capítulo 1, obteve-se documentação referente a planos de estudo e programas de disciplinas dos 20 cursos de licenciatura em educação de infância das instituições de ensino superior públicas, sobre as quais incide o

¹ Apesar de se fazer referência à versão mais recente à altura da realização deste trabalho, a maioria dos artigos citados resultou da revisão do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro.

estudo: seis em instituições universitárias (identificadas como UNI 1 a UNI 6) e 14 em instituições politécnicas (identificadas como POLI 1 a POLI 14). As diferentes modalidades de acesso aos documentos implicaram algumas limitações nas análises previstas, nomeadamente a ausência de programas de uma das instituições.

Quadro 11: Processo de acesso aos documentos e informação disponível para análise

	Correio	Correio eletrónico	Página de Internet	Base de dados	Outro (publicação)	Em falta
Plano de estudo	10	1	9	0	0	0
Programa de disciplina de metodologia investigação	10	1	5	4	0	1
Programa de disciplina de seminário de investigação	9	1	7	1	1	1

Através da análise dos planos de estudo, pretendeu-se caracterizar o lugar, a forma e a importância curricular atribuída à formação em investigação nos cursos de licenciatura em educação de infância (EI) de Portugal, recorrendo a análise documental, quer dos planos de estudo quer dos programas das disciplinas. Embora reconhecendo que analisar as intenções científicas e didáticas expressas nos planos de estudo e nos programas não nos permite compreender as práticas de formação concretizadas, os documentos produzidos pelas instituições não deixam de ser reveladores da forma subjetiva e singular como cada instituição perspetiva as suas práticas (Bogdan & Biklen, 1994). Trata-se do currículo de formação enunciado, um dos níveis de definição do conceito de currículo (M. I. Gaspar & Roldão, 2007; McCormick & P. Murphy, 2000).

2.1. Configuração no currículo das disciplinas de iniciação a investigação em educação

Para orientar a análise da dimensão investigativa nos cursos de formação inicial, foi constituído um modelo de análise onde se relacionam os vários indicadores que emergiram do estudo exploratório. Para a configuração curricular, analisada a partir dos planos de estudos, apresenta-se esse modelo no Quadro 12. Os planos de estudo recolhidos foram submetidos a uma análise descritiva com recurso aos critérios construídos através do estudo exploratório e que se encontram organizados no modelo de análise.

Nos pedidos de colaboração dirigidos aos diretores/coordenadores dos cursos, foi solicitado que destacassem as disciplinas que contribuíam para a formação em investigação. Nos casos em que obtivemos a informação por essa via, verificou-se que as disciplinas destacadas tinham

designações explicitamente indicativas do seu foco em investigação. Optou-se por usar esse critério para identificar as disciplinas a integrar a análise nos planos de estudo cujos diretores/coordenadores não responderam. Com exceção de dois casos em que a direção do curso identificou disciplinas com características de interdisciplinaridade como espaços formativos privilegiados, a análise não considerou outras disciplinas que possam concorrer para o desenvolvimento de competências de reflexão e investigação, numa perspetiva transversal.

Quadro 12: Modelo de análise da configuração curricular da formação em metodologia de investigação em educação

indicadores	subindicadores	posições antecipadas
presença/ausência		
número de disciplinas		
localização no plano de estudos	ano e semestre curricular	
	relativa à componente de iniciação à prática profissional	anterior/simultânea/posterior
designação	âmbito delimitado	área do saber vs. metodologia
	especificidade	investigação vs. educação vs. infância
peso curricular	regime de funcionamento	semestral/anual
	duração/créditos	
tipo de trabalho		t/tp/p/se/e

O primeiro dado que se destaca é o relativo consenso no que respeita à inclusão de uma disciplina dedicada à formação em investigação nos planos de estudo, uma vez que apenas um, dos 20 planos, não inclui oferta formativa obrigatória no domínio, apresentando uma disciplina opcional. Para esse curso, foram analisados documentos enviados pela direção de curso relativos à sua fundamentação. Relativamente à formação em investigação é justificada a ausência de uma disciplina dedicada, sendo assumido que essa é realizada de forma transdisciplinar, ou seja, cometida a vários espaços formativos ou disciplinas do curso de forma transversal. A oferta de uma disciplina opcional pretende permitir alguma sistematização aos alunos que desejassem esse contributo para a sua formação. Para a análise aqui apresentada, assumiu-se a disciplina de opção como objeto. Para a discussão dos perfis de formação em investigação (ponto 4) retoma-se a ideia de transversalidade.

No conjunto dos planos de estudo, identifica-se, ainda, a tendência para considerar apenas uma disciplina, identificando-se um único plano de estudos (POLI 9) que contempla dois espaços

formativos, anuais, dedicados à investigação, em associação com a prática. As 20 disciplinas dedicadas à formação em investigação são, na sua maioria, semestrais: surgem 11 propostas com essa duração, num número igual de planos de estudo, contra nove anuais, em oito planos de estudo. Uma das disciplinas semestral (POLI 1) acumula a função de iniciação à investigação com o apoio à realização de um estudo sobre as práticas pelos alunos, que acompanha o ano final do curso e a prática pedagógica mais prolongada.

Em termos de localização no plano de estudos, o Quadro 13 permite analisar o semestre em que a formação em investigação se inicia, procurando-se identificar a relação com a entrada nos contextos de prática. No caso das disciplinas anuais, considera-se apenas o primeiro semestre do ano curricular. O ano do plano de estudos em que mais instituições optaram por situar a formação em investigação é o terceiro (11), com preferência pelo 5.º semestre (8). Se duas instituições a colocam no primeiro ano, quatro preferem o último ano do plano de estudos. Deteta-se, assim, variedade na opção de localização curricular da disciplina dedicada à formação em investigação.

A opção pelo primeiro ano pode associar-se à ideia da formação em investigação servir de fundamento para o percurso posterior do aluno no curso. Ainda que a difusão da prática pedagógica ao longo dos planos de estudo não permita analisar a opção de formar em investigação em relação à experiência de contexto de prática, identificam-se situações distintas: num dos cursos as duas componentes formativas iniciam-se no mesmo semestre, em cinco dos cursos é a investigação que antecede a prática, enquanto que na maioria, 14 cursos, é a prática pedagógica que primeiro é apresentada aos alunos. Se nalguns casos a relação parece pouco clara, destaca-se que, em cinco cursos, a investigação surge no semestre seguinte à primeira disciplina de prática pedagógica, enquanto que em quatro cursos é a investigação que antecede imediatamente a ida aos contextos.

A opção por oferecer a formação em investigação no 4.º ano, adotada por quatro cursos, sugere que se procura associar essa componente à imersão mais significativa na prática pedagógica, sendo igualmente o semestre em que se realizam os trabalhos de investigação nalguns dos cursos. A relação entre formação em investigação e realização de trabalhos de produção de conhecimento é abordada quando analisamos as disciplinas de seminário de investigação (ponto 4).

Em termos do tipo de trabalho a desenvolver nas disciplinas, encontrou-se variação, assumindo vários tipos de trabalho (teórico, teórico-prático, prático e seminário), também em combinação. As horas teórico-práticas são as mais comuns, surgindo em 11 ocasiões: em

combinação com horas teóricas (3) e isoladamente (7). Seis disciplinas incluem horas teóricas, em combinação com trabalho prático (2), teórico-prático (3) e de seminário (1). A opção pelo tipo de trabalho de seminário verificou-se em quatro casos: uma combinação com horas teóricas e em três casos de forma exclusiva. Finalmente, as horas práticas foram incluídas em três disciplinas: além da associação a trabalho teórico (2), surgem isoladamente num dos espaços formativos que oferece duas horas práticas num semestre. Não foi possível obter informação para quatro unidades curriculares.

Quadro 13: Localização das disciplinas de formação em investigação no plano de estudos em relação ao início da prática pedagógica

ano	1.º		2.º		3.º		4.º	
semestre	1	2	3	4	5	6	7	8
UNI 1				PP				
UNI 2							PP	
UNI 3					PP			
UNI 4	PP							
UNI 5			PP					
UNI 6			PP					
POLI 1					PP			
POLI 2	PP							
POLI 3			PP					
POLI 4				PP				
POLI 5		PP						
POLI 6						PP		
POLI 7				PP				
POLI 8	PP							
POLI 9				PP				
POLI 10			PP					
POLI 11	PP							
POLI 12			PP					
POLI 13				PP				
POLI 14			PP					
Total	2	0	2	2	8	3	3	1

Legenda:

PP Início da prática pedagógica Localização da/s disciplina/s de formação em investigação

Não se encontrou nenhuma relação entre o tipo de trabalho e a localização no plano de estudos. Por exemplo, a indicação de horas de seminário abrange disciplinas que surgem nos terceiro, quarto e quinto semestres. À semelhança desta dispersão, as horas teóricas distribuem-se

do terceiro ao sétimo semestres. No último ano, as disciplinas de investigação tanto optam por trabalho teórico-prático, como de seminário, como teórico.

No que respeita à carga horária semanal das disciplinas, identificaram-se oscilações entre duas e cinco horas semanais por semestre, com uma média de três horas. Se o trabalho prático é sempre limitado a uma ou duas horas, nos restantes tipos de trabalho não se encontra relação com a duração das unidades curriculares: seminário oscila entre as cinco horas (caso único) e as duas horas (3), por exemplo.

Se estes dados já sugerem diferentes formas de perspetivar a formação em investigação, as designações adotadas reforçam essa conclusão. Encontram-se 12 designações distintas entre os 20 planos de estudo (Quadro 14), sendo a mais frequente “Investigação em educação”, que surge em oito ocasiões. A palavra “investigação” é frequentemente empregue na designação das disciplinas: apenas três das disciplinas não a incluem, optando por “observação, análise e intervenção”, num caso, e por salientar a dimensão interdisciplinar do espaço formativo através da designação “seminário interdisciplinar”, em dois casos.

Quadro 14: Designações das disciplinas de formação em investigação nos planos de estudos por âmbito delimitado

área do saber		metodologia (“fazer”)		interdisciplinar	
Investigação em educação	8	Métodos e técnicas de investigação em educação	1	Seminário interdisciplinar	2
Investigação educacional	2	Métodos e teorias de investigação	1		
Investigação educativa	1	Metodologias de investigação	2		
Introdução à investigação em educação	1	Introdução à metodologia de investigação	1		
		Observação, análise e intervenção nas instituições educativas e na comunidade	1		
		Observação e investigação em educação da criança	1		
Total	12	Total	7	Total	2

O foco do conteúdo das disciplinas, apreensível a partir das designações, varia entre “investigação” (18), associada a “observação” (1), “metodologia” (1) ou “metodologias de investigação” (2), “métodos” (2), “técnicas” (1) e “teorias” (1). Como já referido, a interdisciplinaridade surge destacada em duas disciplinas e uma última refere-se a “observação, análise e intervenção”. Procurando situar estas designações em termos de âmbito, treze cursos

optam por associar o espaço formativo à área da formação, ou seja investigação em educação (exemplo: “Investigação em educação”, “Investigação educacional”), enquanto sete cursos sugerem formação nas “formas de fazer” investigação (exemplo: “Metodologias de investigação”, “Métodos e técnicas de investigação em educação”). Duas disciplinas assumem-se como espaços formativos de introdução: uma à área (investigação em educação), outra aos processos de produção de conhecimento (metodologia da investigação).

Estas designações permitem uma leitura sobre o papel atribuído à componente de investigação que o posterior estudo, baseado na análise dos programas das disciplinas e nas entrevistas, permite discutir. A diversidade de designações e a oscilação entre os termos anteriormente referidos, bem como nas suas combinações, suscita questões importantes sobre os significados atribuídos aos termos metodologia(s), método(s), técnica(s) e teorias da investigação e a fundamentação das opções empreendidas relativamente às designações adotadas – que não foi identificada nos programas das disciplinas.

Relativamente à distinção entre metodologia, método e técnica, Coutinho (2011) afirma que nem todos os autores que se dedicam a sistematizar processos de investigação distinguem entre os termos, havendo alguns que consideram existirem diferenças fundamentais que importa clarificar. Os autores que cita colocam as técnicas como constituindo a concretização, em procedimentos de atuação particulares, do método que engloba o conjunto de procedimentos para alcançar os fins pretendidos, neste caso de investigação: “o método é o caminho e as técnicas o modo de percorrê-lo” (Latorre et al., 1996, p. 876, cit. por Coutinho, 2011). A autora aproxima, assim, técnica da prática e constitui método como conjunto de técnicas suficientemente gerais para serem comuns a um conjunto de ciências. Cohen e Manion (1994) incluem nos métodos não só as técnicas de produção e análise de dados, como a formação de conceitos e hipóteses e a construção de teorias e modelos.

A metodologia tem como propósito descrever e analisar os métodos, identificando limites e potenciais, clarificando pressupostos e consequências. Na esteira de Kaplan (1973, cit. por Cohen & Manion, 1994), os autores situam o contributo da metodologia para a compreensão do próprio processo de empreendimento científico. Não se trata de um conjunto de métodos, mas do estudo da adequação de procedimentos à produção de conhecimento numa determinada área do saber. O uso indiferenciado entre método e metodologia é assinalado como obscurecendo a distinção entre as

ferramentas da investigação e os princípios que determinam como essas ferramentas são utilizadas e interpretadas (“Methodology - Usage note,” 2009). O potencial para a produção de conhecimento relaciona a metodologia com os pressupostos epistemológicos e ontológicos que sustentam a produção de conhecimento.

Quadro 15: Designações das disciplinas de formação em investigação nos planos de estudos por contexto

investigação		educação		outro	
Métodos e teorias de investigação	1	Métodos e técnicas de investigação em educação	1	Observação, análise e intervenção nas instituições educativas e na comunidade	1
Metodologias de investigação	2	Investigação em educação	8	Observação e investigação em educação da criança	1
Introdução à metodologia de investigação	1	Investigação educacional	2		
		Investigação educativa	1		
		Introdução à investigação em educação	1		
Total	4	Total	13	Total	2

Para além da impossibilidade de determinar se os cursos perspetivam a formação em investigação como situando-se ao nível de metodologia, método ou técnica, detemo-nos, ainda, na disparidade de formas de qualificar a investigação em causa: “educacional”, “educativa”, “em educação”. Sem que nos programas se encontre argumentação para a designação adotada, exploramos alguns dos significados que podem estar em causa. Contreras Domingo (1999) refere-se a uma investigação educativa, entendida como uma atividade sustentada em valores que procura compreender e transformar a experiência educativa. Os programas analisados não concedem essa significação à investigação. Roldão (2007b) destaca a relevância da relação entre os planos do saber sobre educação, a que se refere como *saber educacional*, e do saber próprio ao exercício da educação ou saber prático, que designa como *saber educativo*. A utilização dos dois adjetivos para diferenciar dois planos do saber sobre educação sugere que não se tratem como equivalentes sem alguma reflexão. Podemos, ainda, argumentar que o significado de educativo como “que educa” abre leituras sobre a disciplina que se afastam do seu conteúdo e que a ambivalência de “educacional” como podendo referir-se a “sobre educação”, poderia indicar a adoção de um referencial disciplinar distinto da educação (Berger, 1992). Discorrer sobre a expressão utilizada para designar a disciplina serve para realçar que num território contestado, a intencionalidade,

argumentação e reflexão sobre a forma como 'damos nome' e conceptualizamos as nossas práticas não é displicente.

Analisando as designações em termos de âmbitos do saber a que fazem referência (Quadro 15), encontramos 13 designações que contextualizam a disciplina na área da educação, contra três designações que não contextualizam. Refira-se, ainda, o caso da instituição cujas duas disciplinas situam a formação em investigação em contexto interdisciplinar. Apenas uma disciplina especifica o contexto da educação da criança, e uma outra às instituições educativas e comunidade. Estes dados sugerem informações sobre a ausência de especificidade do saber do/a educador/a de infância considerada, que a análise dos programas aprofunda.

3. Dimensão investigativa nos currículos de formação inicial em educação de infância em Portugal – leituras dos programas das disciplinas

Para a análise dos programas das disciplinas, foram delineados indicadores e subindicadores relativos às características da formação em investigação (Quadro 16). A leitura dos programas revelou enorme disparidade na forma de estruturar o documento em causa. Quer ao nível da informação constante na capa ou ficha disciplina (curso, localização no plano de estudos, duração, data de aprovação, docente responsável, entre outros elementos) quer nas componentes a incluir no programa (finalidades ou propósitos formativos, objetivos ou competências a desenvolver, conteúdos, avaliação, etc.), as diferentes instituições assumem opções muito distintas.

Não obtivemos acesso ao programa de uma das instituições formadoras, o que reduziu o número de programas em análise. Uma vez que numa das instituições politécnicas integrámos dois programas como espaços formativos relativos à investigação, considerámo-los, para efeitos da leitura da dimensão investigativa, como uma unidade de análise. O total de programas em análise perfaz, assim, 19. Apresenta-se no Quadro 16 o modelo de análise mobilizado.

3.1. Propósitos formativos das disciplinas de iniciação a investigação

Na análise dos propósitos formativos das disciplinas de formação em investigação incluímos quer os objetivos definidos para os alunos, por exemplo, “dominar a terminologia e os conceitos fundamentais básicos presentes em investigação em educação” (UNI 1), quer os propósitos formativos que as próprias disciplinas assumem, por exemplo, “fornecer aos alunos meios conceptuais e terminológicos que contribuam para os tornar capazes de ler e interpretar, de modo

crítico e proveitoso, artigos científicos e outros relatos de investigação em educação” (UNI 5). Para este último aspeto, assumiram-se, ainda, intenções expressas em textos introdutórios ou contextualizadores do programa.

Quadro 16: Modelo de análise das características da formação em investigação em educação

indicadores	subindicadores	posições antecipadas
propósitos formativos	domínio	conhecimentos vs. saberes-fazer vs. atitudes
	contextos (projeção)	indefinido vs. curso vs. futuro profissional
	relação com profissão	(ver capítulos 4 e 5)
conteúdos	características do conhecimento	
	tipos de investigação	
	etapas do processo investigativo	
	recolha/produção de dados	
	análise de dados	
	ética e validade	
	investigação realizada por práticos	não referência vs. investigação-ação
	divulgação do conhecimento	
estratégias de ensino e aprendizagem	tipo	apresentação de informação vs. trabalhos de grupo vs. tarefas de investigação
	relação com contextos de prática	inexistente vs. pontual vs. imersão
avaliação	elementos/instrumentos	

A maioria dos programas assume um foco na formação em investigação. Nos programas em que a formação em investigação surge contextualizada noutros conteúdos – observação da criança (UNI 4), abordagem interdisciplinar aos contextos de prática (POLI 9) e análise e intervenção nas instituições educativas e na comunidade (POLI 10), os conteúdos relativos à investigação mantêm-se largamente independentes dos restantes (indicados em pontos separados). Identifica-se também uma restrição dos conteúdos sobre investigação, sendo estas as três disciplinas que mais se afastam do que parece ser um tronco comum: tipos de investigação, processo que é realizado, formas de recolher e analisar dados e divulgar o conhecimento produzido.

Com base na categorização apresentada por Oliveira, A. Pereira e Santiago (2004) e no estudo exploratório realizado, analisaram-se os propósitos das disciplinas, ou seja as expectativas formativas que orientam o trabalho a realizar em cada disciplina, nos domínios conhecimentos, saberes-fazer e atitudes. Analisaram-se 110 enunciados (objetivos) que se distribuíram de acordo com o Quadro 17 pelos três domínios que aí são igualmente apresentados.

Quadro 17: Distribuição geral dos objetivos dos programas por domínio de formação

domínio	definição	exemplos	ni	fi
conhecimentos	relativos a informação e análise de conceitos, teorias, procedimentos, técnicas no âmbito da investigação	Conhecer métodos e técnicas de recolha de dados de investigação em educação (UNI 3) Identificar os parâmetros a ter em consideração num relatório de investigação (POLI 13)	34	0,31
saberes-fazer	relativos a desenvolvimento de capacidades, competências ou domínio de técnicas ou etapas do processo investigativo	Planificar e desenvolver um projeto de pesquisa focalizando os contextos educativos onde os alunos desenvolvem a sua prática pedagógica (POLI 1) Preparar os alunos para fazer uma leitura crítica da investigação publicada (POLI 11)	54	0,49
atitudes	relativos ao desenvolvimento de atitudes, posturas, motivações face à investigação e sua relação com a profissão docente	Sensibilizar para o significado e importância da investigação científica em geral e a investigação em educação em particular (UNI 6) Promover o gosto e a elaboração de trabalhos científicos tendo em vista a investigação-ação (POLI 7)	22	0,20

A predominância de propósitos focados no saber-fazer, ou seja, referentes à utilização de conhecimentos e capacidades relativos à investigação, surge reforçada pela distribuição dos programas pelos domínios: todos os programas incluem objetivos no domínio do saber-fazer, sendo esse o único domínio com essa característica uma vez que três programas não referem objetivos do domínio dos conhecimentos, enquanto seis omitem objetivos no domínio das atitudes. A distribuição pelos domínios intraprograma é apreensível a partir do Quadro 18 que revela os objetivos dominantes por programa. Nesse critério, o saber-fazer volta a destacar-se pois em 12 programas encontrou-se maior número de objetivos aí categorizados em relação aos outros dois domínios.

No estudo de Oliveira et al. (2004), os três domínios apresentavam maior equilíbrio em termos de objetivos totais: 30,5% para o saber ser, 33,5% para o saber fazer e 36,4% para o saber. Em termos de dominância era, contrariamente aos dados agora apresentados, o saber-fazer, especialmente em contextos simulados ou reais, que era menos privilegiado nos programas analisados. Não se tendo utilizado a distinção dos autores entre saber aplicar, ligado à utilização e treino de técnicas, e saber utilizar, ligado à utilização de conhecimentos em contextos simulados ou reais, optou-se por identificar o contexto em que os objetivos projetavam a expectativa formativa.

No Quadro 18, identificam-se oito programas que na definição dos objetivos deixam em

aberto o contexto em que a capacidade ou competência a desenvolver se concretiza, por exemplo, ao pretender-se que os alunos sejam capazes de “Delimitar um problema de investigação, justificar a sua pertinência e definir objetivos e questões/hipóteses de investigação” (POLI 13). Muitos dos objetivos definidos pelos vários programas situam o seu contributo formativo a este nível. Assinalaram-se onze programas que continham pelo menos um objetivo que contextualizava o desempenho pretendido na prática profissional futura, por exemplo, “Desenvolver uma atitude de curiosidade face aos problemas decorrentes da prática educativa” (POLI 13). Finalmente, identificou-se o programa que, ao elencar os objetivos, projetou a sua utilidade formativa sobre os alunos como formandos quando afirma “Manifestar capacidade reflexiva e hábitos de investigação nas suas práticas formativas” (UNI 1).

Quadro 18: Distribuição dos objetivos por domínio de formação por programa e contexto de referência dos propósitos formativos por programa

	domínio de formação			contexto (projecção)		
	conhecimentos	saberes-fazer	atitudes	indefinido	aluno	futuro profissional
UNI 1	2	1	4		x	x
UNI 2	2	1	0	x		
UNI 3	2	3	0	x		
UNI 4	3	8	0			x
UNI 5	5	3	1	x		
UNI 6	1	1	1	x		
POLI 1	2	1	1			x
POLI 2	1	2	1			x
POLI 3	1	2	1			x
POLI 4	1	3	1			x
POLI 5	1	4	2			x
POLI 7	2	3	1	x		x
POLI 8	1	4	0			
POLI 9	2	3	3			x
POLI 10	7	5	1			x
POLI 11	0	2	0	x		
POLI 12	0	3	1	x		
POLI 13	1	4	3	x		
POLI 14	0	1	2			x
Total	16	19	14	8	1	11
dominante	4	12	2			

Se um perfil equilibrado entre domínios de formação, ou pelo menos contemplando os três

domínios identificados, é considerado desejável (Oliveira et al., 2004), nem todos os programas concretizam esse desiderato. Tratando-se de uma iniciação à área da investigação em educação, a importância de considerar a construção de uma atitude crítica e que argumente a existência de formação em investigação num curso de formação inicial de professores era expectável. Para especificar a análise do contexto justificativo do desenvolvimento pretendido, encontrámo-nos a questionar os programas das diferentes licenciaturas sobre “Porquê incluir uma disciplina de investigação num curso de EI?”.

A maioria dos objetivos (88) refere-se ao domínio de conhecimentos, capacidades e atitudes no âmbito da investigação em educação que representam as aprendizagens a realizar pelos alunos: “conhecer métodos e técnicas de recolha de dados em investigação” (UNI 2), “conhecer e discriminar o inquérito por entrevista e questionário” (POLI 13), “enquadrar teoricamente as questões levantadas” (POLI 8).

Respostas mais específicas são encontradas no âmbito da leitura e interpretação de investigação, em três ocasiões: “fornecer aos alunos meios conceptuais e terminológicos que contribuam para os tornar capazes de ler e interpretar, de modo crítico e proveitoso, artigos científicos e outros relatos de investigação em educação” (UNI 5), “desenvolvimento da capacidade de ler e interpretar correta e criticamente textos resultantes da investigação empírica em educação necessária à tomada de decisões ao nível do espaço onde decorrem as atividades educativas, e também no âmbito da organização e funcionamento da própria escola” (POLI 4) e “preparar os alunos para fazer uma leitura crítica da investigação publicada” (POLI 11). Registe-se que apenas o segundo enunciado justifica a necessidade da leitura e interpretação da investigação para um profissional de educação.

Noutros cinco casos, encontra-se a clara expectativa de que os alunos participarão em processos de investigação, estando a disciplina a contribuir para esse processo: “propiciar-lhes a aprendizagem de métodos e de técnicas que lhes permitam iniciar a sua participação ativa no domínio da investigação científica em educação” (UNI 5), “identificar problemas educativos e tornar-se capaz de desenvolver projetos de resolução científica desses problemas” (POLI 5), “capacidade de procurar nos contextos educativos objetos de estudo científico e de descrever, explicar e condicionar esses objetos através de planos de investigação que obedecem a requisitos metodológicos adequados” (POLI 5), “capacidade de produzir investigação na área de educação,

tendo em vista a sua aplicação prática enquanto futuros docentes” (POLI 7) e “preparar os alunos para fazer investigação aplicada” (POLI 11).

Finalmente, a relação explícita com o desempenho do professor encontra-se em 13 enunciados integrados em 11 programas distintos. Três dos enunciados assumem o contributo da formação em investigação ao nível do desenvolvimento de uma abordagem à prática focada na resolução de problemas, por exemplo, “reconhecer a importância da investigação e da pesquisa no desempenho profissional do educador de infância, na abordagem de problemáticas educativas” (UNI 1). Mais prevalente, com cinco registos, é a ideia de uma atitude investigativa, substanciada em exemplos como “manifestar atitudes investigativas que possam apoiar as práticas educativas dos futuros profissionais de educação de infância” (UNI 1) ou “fornecer um conjunto de instrumentos metodológicos essenciais para introduzir na prática pedagógica quotidiana a atitude e o hábito de questionação permanente e metódica da atividade educativa” (POLI 9). Próxima deste desiderato é a promoção de uma prática reflexiva, que surge explicitamente identificada como tal em três ocasiões, por exemplo, “formação básica em investigação pode ajudar a construir os instrumentos teóricos e práticos possibilitadores da análise reflexiva da prática docente” (POLI 3).

Os dois últimos enunciados incluídos nesta categoria desfocam a prática, abrindo o contributo formativo à imagem da profissão dos futuros educadores de infância, “desenvolver expectativas positivas em relação à sua ação futura como agentes de intervenção educativa” (POLI 5), e ao seu desenvolvimento profissional, quando pretende fomentar o “desenvolvimento permanente da atualização e formação científicas e profissionais dos professores” (POLI 14).

Das alternativas delimitadas nos capítulos 4 e 5, torna-se clara a ausência da investigação ligada à produção de conhecimento profissional específico. Embora os cinco casos identificados como pretendendo capacitar para a realização de investigação sugiram a formação de produtores, a sua contextualização conceptual surge distante dos quadros que analisámos nos capítulos anteriores, quer quanto ao professor investigador quer quanto ao conhecimento dos professores. Se relativamente ao estabelecimento da prática investigativa como componente essencial da formação e da ação profissional encontramos polémica no mundo académico da educação, as perspetivas representadas nos propósitos dos programas são descritas por Roldão (2007b) como consensualmente necessárias e valorizadas enquanto

apetrechamento e capacitação dos docentes com saber e domínio de instrumentos conceptuais e

técnicos de investigação, que lhe permitam tornar efetiva e rigorosa a sua reflexão analítica sobre a ação que desenvolvem e consequente produção de saber, bem como lhe tornem acessível o consumo de investigação produzida e a possibilidade de produção de investigação sistemática (p. 12).

3.2. Conteúdos dos programas de iniciação a investigação

Dos dezanove programas analisados, a maioria começa a listagem dos conteúdos abordados por um bloco introdutório que abrange aspetos como as características do conhecimento científico (8) ou a importância e significado da investigação em educação (7), identificando-se cinco programas que preveem aprendizagens relativas ao “contributo da investigação em educação para o futuro educador de infância” (UNI 1), à “investigação como dimensão essencial da profissionalidade” (UNI 3), incluindo “a investigação ao serviço da sustentação da prática educativa”, assim como à importância da investigação na “formação dos educadores/professores e na construção de conhecimento” (POLI 1), ou seja, abordando explicitamente o papel da investigação para o futuro profissional.

Em termos de enquadramento, refira-se, ainda, a inclusão de conteúdos focados nos paradigmas da investigação em educação (9) ou nos tipos de investigação que podem ser desenvolvidos (12). Quanto aos primeiros, as distinções mais habituais são quantitativo vs. qualitativo, embora também se identifique a referência a positivista vs. naturalista/interpretativo e a mais distribuída positivista, construtivista e emergente. Os tipos, abordagens ou modalidades de investigação dividem-se entre teóricos e empíricos, ou por alternativas variadas, por exemplo: estudo de caso, investigação-ação, investigação correlacional, investigação experimental e quase-experimental, abordagem multimétodo (POLI 13), ou estudos de caso, estudos etnográficos e estudos comparativos (UNI 2).

Das sete referências à investigação-ação, cinco surgem neste contexto, identificando o tipo de estudo ou abordagem adotada¹, designada como: “desenho de investigação” (UNI 3), “tipo de investigação de carácter empírico” (UNI 5 e POLI 12), “modalidade de investigação” (POLI 1), “abordagem à investigação educacional” (POLI 13) e como “inovação da investigação clínica nas ciências sociais” (POLI 5). Para um dos programas trata-se do centro da metodologia da disciplina,

¹Na análise deste aspeto, destacamos a dispersão e sobreposição das designações (tipo, abordagem, desenho, modalidade) e alternativas apresentadas pelos vários programas, detetável noutras instâncias de investigação em educação e psicologia (Arroz, 2005).

representando o processo a desenvolver pelos alunos e a “natureza e essência dos conteúdos programáticos” (POLI 9). Uma sétima referência a investigação-ação concretiza-se na inclusão de um ponto no programa, entre quatro existentes, dedicado ao desenvolvimento de um projeto de investigação-ação, incluindo as suas etapas e relação com a prática educativa em contexto de educação pré-escolar (POLI 2). Estas duas últimas referências são as que maior destaque concedem à investigação-ação, assumindo-a como forma privilegiada na formação dos alunos.

Quanto ao papel atribuído à investigação-ação, única referência próxima da investigação desenvolvida por práticos, apesar dos dois programas que lhe concedem destaque na formação em investigação, a maioria não a refere (13/19). Além de surgir em poucos programas, é incluída em listas com mais de cinco alternativas que se distribuem por formatos muito distintos de conceber a investigação em educação – desde a hermenêutica aos estudos experimentais. Apresentar esta diversidade em investigação em educação aos alunos pode ser um aspeto positivo, mas que interroga a especificidade e adequação aos contextos de realização dos estudos da formação oferecida.

Esta interrogação torna-se mais pertinente quando analisamos os procedimentos de recolha/produção de dados que são referidos nos programas das disciplinas. Além de três indicações sobre técnicas de recolha de dados não especificadas, foram identificadas: a observação (15), o questionário (11), a entrevista (10), as escalas de atitudes (3) e, com uma referência cada, artefactos e notas de campo, testes padronizados e técnica de incidentes críticos. Tratando-se de métodos comuns na investigação em educação, é a pouca adequação à utilização pelo futuro/a educador/a de infância em contextos de prática que salientamos. Apenas uma disciplina refere a observação da criança, especificamente, e duas a observação participada/participante, mantendo as restantes referências genéricas a observação, pontuadas por “tipos de observação” em três casos. Dos métodos sugeridos por Elliott (1996) para construir evidências no âmbito da investigação-ação, por exemplo, vários se encontram ausentes (registos fotográficos, registos áudio, registos vídeo, recurso a observadores externos, diários de bordo, perfis de períodos de tempo) e outros são apenas marginalmente referidos. Apresentados como modalidade de investigação, encontramos uma referência a diários, e no âmbito das técnicas de análise de dados, a análise documental é referida numa ocasião. A combinação de formas de recolher dados não é explicitamente referida por nenhum programa, nem as características de sistematicidade e intencionalidade na produção e

recolha de evidências que são essenciais para a investigação realizada por práticos (Cochran-Smith & Lytle, 2007, 2009d; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012).

Associados à recolha de dados encontramos os processos de amostragem, que apenas oito programas referem. São indicados conteúdos referentes à amostragem, identificada como técnicas (2), métodos (1), determinação (1), construção (1) e escolha (1); à relação entre população e amostra (4); aos tipos de amostra (1); e às suas características (4) que em duas ocasiões são especificadas à representatividade. Estas informações orientam a análise para afirmar uma restrição da formação sobre estratégias de amostragem, excluindo, ou pelo menos não referindo explicitamente, estratégias intencionais e de conveniência (Patton, 1990; Teddlie & Yun, 2007). Assinala-se, ainda, a ausência de conteúdos sobre o acesso ao campo e aos participantes.

No mesmo sentido, os métodos de recolha de dados que são apresentados revelam uma predominância de análises estatísticas (11) em relação a análise de conteúdo (9), a que se poderiam associar uma referência a análise documental e a indicação, por um programa, da triangulação como forma de analisar dados. Quatro programas apenas indicam abordar a análise de dados sem identificar os procedimentos através dos quais se realiza a análise. Dentro do que designámos por análises estatísticas, encontramos designações bastante distintas, por exemplo: “métodos quantitativos” (POLI 10), “abordagem descritiva e abordagem inferencial à análise estatística” (POLI 14), “análise quantitativa” (POLI 2) ou “análise estatística” (POLI 1).

A análise de conteúdo é referida como análise qualitativa em duas ocasiões, embora seja mais coerente a sua designação. Com exceção de duas referências à forma como a análise se realiza: “do texto às categorias de interpretação” (POLI 3) e “etapas do tratamento de dados qualitativos”, culminando em teorização (POLI 5), não se clarifica que tipo de análise de conteúdo está em causa dentro da diversidade existente (Tesch, 1990). Destaque para um programa que, não detalhando o tipo de análise que é abordado, indica como aprendizagem a promover a “articulação dos dados com o quadro teórico utilizado” (UNI 2), tratando-se da única referência explícita a essa exigência, embora surja a palavra interpretação que lhe pode ser associada: “análise e interpretação” (UNI 1), “interpretação de resultados” (UNI 5), “análise e interpretação de dados” (POLI 1) e “interpretação de dados qualitativos” (POLI 3).

Não sendo os métodos de recolha e análise de dados que determinam a orientação da investigação, detemo-nos na forma como o processo e as etapas de investigação são abordados

pelos programas. Quinze programas incluem processo, etapas, projeto ou planificação da investigação como bloco de conteúdos. Em onze casos, detalham o que incluem nesse bloco, identificando-se o problema de investigação como a etapa inicial. Daqui se conclui que nove programas não referem explicitamente o problema (ou problemática ou tema ou questão) da investigação. Não surge nenhuma referência aos contextos de prática como fonte de indagação ou alvo de problematização.

Ainda em termos de processo, relacionado com a questão da interpretação dos dados e resultados, fica aquém a explicitação do papel da teoria na investigação. Apenas nove programas lhe fazem referência, enquanto enquadramento conceptual (1), análise crítica da bibliografia (1), construção do quadro teórico (2) e modelo de análise¹ (3), ou revisão da literatura (4). Um dos programas que refere quadro teórico e modelo de análise é o mesmo que na análise dos dados explicita a importância da articulação com a teoria. Verifica-se a inclusão, num outro programa, de um ponto sobre as características e funções das teorias científicas, mas sem projeção posterior nos conteúdos elencados sobre o processo de investigação.

Os indicadores sobre a ética na investigação e a preocupação com a qualidade e validade dos estudos revelam-nos que apenas cinco programas incluem conteúdos sobre validade e sete sobre aspetos éticos, na maioria sem nenhuma explicitação de questões relativas quer a contextos de prática quer a estudos com crianças. As referências a ética na investigação em educação surgem de forma genérica em cinco programas (“Questões éticas em investigação educacional” (POLI 1), por exemplo), limitadas ao processo de recolha de dados (POLI 3), como parte do processo de validação da investigação (POLI 14), e detalhadas, num dos programas, a questões relacionadas com os sujeitos abordados, com o tipo de investigação adotado e com o profissional da investigação (POLI 5). Quanto à qualidade da investigação, para além de “critérios de qualidade e validade” (UNI 1), são referidas a validade interna e externa (POLI 4 e POLI 5) e a “qualidade dos instrumentos de recolha de dados” (UNI 5). Tendo em conta a forma como nos posicionámos relativamente às questões de qualidade dos empreendimentos investigativos (capítulo 1), destacamos a indicação de “processos de validação do processo de investigação” (POLI 14), num dos programas.

No estudo de Oliveira et al. (2004), sobre disciplinas de formação em investigação na

¹ Dois programas referem quadro teórico e modelo de análise.

formação de professores, os autores aplicaram uma grelha de análise sobre os conteúdos que lhes permitiu identificar tipos de orientação da investigação, a partir das finalidades básicas e dos seus traços metodológicos. Os autores elencaram investigação descritiva, investigação explicativa, investigação de desenvolvimento, investigação avaliativa e investigação-ação, distinguindo-as. Analisando a ausência e presença de cada uma destas orientações nos programas que analisaram, foi revelada a predominância dos dois primeiros tipos (descritiva e explicativa), concluindo-se que

a esmagadora maioria dos programas de ensino de metodologia da investigação é estruturada, do ponto de vista científico, a partir de quadros de referência que enfatizam mais o modelo lógico-dedutivo do que o modelo indutivo de investigação em educação. (surge) muito menos a intenção de formar para colocar questões à realidade educativa, às quais se associaria o desenvolvimento de processos práticos de resposta acompanhados da reflexão sobre a sua finalidade e validade (pp. 30-31).

Embora não tenhamos categorizado os programas em termos de tipos de investigação, os resultados obtidos alinham-se com esta conclusão.

A dificuldade de conceber uma introdução à investigação num curso de formação inicial devido a, entre outros fatores, a pluralidade de formas de a conceber e desenvolver existentes nas várias comunidades que a ela se dedicam é reconhecida por vários autores (Drennan & Clarke, 2009; Engebretson et al., 2008; Hermosilla & Claveria, 2006; Levin & Martin, 2007; Murtonen, 2005a, 2005b; Pearson & Brew, 2002; Zeegers & Barron, 2000). Podemos, ainda, considerar que a diversidade de propósitos que podem justificar a existência da formação sobre processos de pesquisa, como analisado no capítulo 5, conduzem a investimentos diferenciados em termos de conteúdos a contemplar. O nosso olhar, enformado pelas questões de investigação que nos orientam, realça, no entanto, quer a presença diminuta de contributos para a investigação sobre as próprias práticas quer a pouca especificidade à educação de infância que os resultados revelam.

Se concordamos com Oliveira et al. (2004) que na formação inicial de professores é pertinente reconhecer a complementaridade entre abordagens à investigação e que todos os tipos de investigação exigem reflexão aprofundada sobre os fundamentos científicos da investigação, a qualidade dos processos de produção de dados e o rigor e riqueza das interpretações realizadas, estamos neste estudo mandatados a procurar apoios para uma perspetiva de professor investigador na educação de infância. Destacamos algumas das lacunas detetadas.

Libório (2010) destaca no seu estudo a profunda necessidade de considerar dimensões éticas específicas relativas às crianças quando se realiza investigação durante a imersão na prática pedagógica (estágio final). A não consideração da literatura sobre investigação com crianças nos programas analisados obstaculiza uma reflexão aprofundada dos alunos sobre estes tópicos no momento em que aprendem investigação. A dimensão metodológica da realização de estudos com crianças encontra-se igualmente ausente, com exceção de duas referências à observação, que surgem associadas ao processo de planificação e avaliação.

As questões éticas e de validação dos estudos, intimamente relacionadas, o papel a desempenhar pela teoria e a teorização a partir dos resultados, assim como a constituição de problemas de investigação a partir da prática, são três dos critérios de identidade da investigação realizada por práticos (capítulo 4) que não se encontram explicitados nos conteúdos de aprendizagem previstos pelos programas. Esta análise associa-se à ausência da investigação-ação, ou outra forma de investigação realizada por práticos, das modalidades de investigação previstas na maioria dos programas, e à pouca adequação dos métodos de recolha e análise de dados à realização de investigação sobre as próprias práticas. Destaque, ainda, para a ausência de qualquer referência a investigação colaborativa.

Um outro atributo, o de tornar o trabalho público e aberto a crítica, encontra alguma ressonância na importância dada pelos programas à divulgação ou disseminação da investigação, uma vez que 16 programas lhe fazem referência. No entanto, a maioria dos programas aborda aspetos do relatório de investigação (11), surgindo trabalhos académicos (3), artigos científicos (2), dissertações e teses (1) e livros (1) como formatos dessa partilha do conhecimento. Embora nenhum destes formatos exclua práticos, pais, decisores políticos ou outros atores, a sua audiência privilegiada é a própria comunidade académica que os valida na medida em que correspondem às regras formais que os orientam (Durand, Saury, & Veyrunes, 2005; Gustafsson, 2008; Mattsson, 2008b).

A não especificidade da formação proposta pelos programas – quer em termos de investigação sobre as práticas quer em termos de educação de infância – sugere que a introdução à pesquisa é entendida de forma desfocada do contexto específico do curso em que se insere, ou pelo menos de formas de conceber o/a educador/a de infância como pesquisador da sua ação profissional. Ficam garantidos aspetos mais gerais que apoiam a capacidade de compreender do

que trata (parte) da investigação em educação.

3.3. Estratégias formativas e avaliativas dos programas de iniciação a investigação

Para se analisar a forma de ensinar investigação nos cursos de formação inicial em estudo, conjugou-se a informação relativa às estratégias de ensino e aprendizagem previstas nos programas com os procedimentos de avaliação antecipados. Esta decisão foi baseada no estudo exploratório realizado em que se identificaram programas que solicitavam a realização de um ensaio de investigação aos alunos como elemento de avaliação a partir de uma metodologia de ensino e aprendizagem assente em apresentações expositivas e análise de textos, por exemplo. Procurando-se caracterizar o processo de aprendizagem dos alunos, considerou-se relevante apreciar a totalidade das tarefas previstas nos programas quer se encontrassem na metodologia de ensino quer fossem parte integrante da avaliação.

Para além da instituição para a qual não foi possível obter informação, identificou-se um programa que não indica processos de avaliação e seis programas que não referem metodologia ou estratégias de ensino e aprendizagem. No total, analisaram-se 39 enunciados referentes a estratégias de ensino e aprendizagem.

Quadro 19: Distribuição das estratégias formativas dos programas por categoria

categoria	definição	ni	fi
apresentação de informação	professor assume a apresentação e/ou organização de informação em formato expositivo ou dialogante	12	0,31
discussão e debate	alunos envolvem-se na discussão de tópicos, textos, ideias, projetos de investigação ou artigos, em pequeno ou grande grupo	9	0,23
experimentação	alunos são orientados na experimentação ou treino de técnicas ou instrumentos de investigação	7	0,18
construção de projetos	alunos elaboram projetos de intervenção ou de investigação, normalmente envolvendo a sua discussão ao longo do semestre, apresentação oral ao grande grupo e entrega de documento escrito	6	0,15
utilização em situações simuladas/reais	alunos desenvolvem trabalhos de investigação, envolvendo algumas das etapas de um processo de pesquisa, em contextos reais ou simulados	5	0,13

À semelhança do estudo de Oliveira et al. (2004), as estratégias referentes a organização e apresentação da informação pelo professor foram as mais privilegiadas pelos programas: representam 30.8% de todas as estratégias analisadas e apenas não foram indicadas por um dos programas (Quadro 19). Processos mais participativos de construção de conhecimento, quer

baseados em textos, artigos ou projetos de investigação quer a partir dos trabalhos realizados pelos próprios alunos, são valorizados pelos nove programas que incluem estratégias de discussão e debate.

As três categorias restantes têm uma natureza mais prática, referindo-se à utilização de procedimentos de investigação em três formatos distintos: a) o treino ou experimentação de técnicas ou ferramentas específicas, desconectadas do seu papel no processo de pesquisa, b) a construção de projetos de investigação, envolvendo a tomada de decisão sobre várias dimensões de um trabalho investigativo, e c) a realização de investigação, incluindo as decisões e os processos de recolha e análise de dados, encontrando-se propostas em contextos simulados e em contextos reais. Pouco menos de metade (46.1%) das estratégias identificadas inserem-se nestas categorias. Apenas um dos programas que identificam metodologia não inclui um destes formatos de formação prática ou teórico-prática. No Quadro 20 é possível apreciar as combinações entre estratégias previstas por cada instituição.

Quadro 20: Distribuição dos programas por categoria de estratégias formativas

	apresentação de informação	discussão e debate	experimentação	construção de projetos	utilização em situações	
UNI 1	--	--	--	--	--	--
UNI 2	x	x			o	2
UNI 3		x	x			3
UNI 4	x	x	x			3
UNI 5	--	--	--	--	o	--
UNI 6	--	--	--	--	--	--
POLI 1	x	x		x	x	4
POLI 2	--	--	--	--	--	--
POLI 3	--	--	--	o	--	--
POLI 4	x	x			x	3
POLI 5	x		x	o		2
POLI 7	x	x	x			3
POLI 8	--	--	o	--	--	--
POLI 9	x	x			x	3
POLI 10	x	x				2
POLI 11	x		x	x		3
POLI 12	x			x		2
POLI 13	x	x		o		2
POLI 14	x		x			2
Total	12	9	7	6	5	

Legenda: x – indicado na secção “metodologia” o – indicado na secção “avaliação”

Distinguindo-se entre a indicação explícita de estratégias de teor prático da inclusão destas no âmbito da análise a partir da leitura dos elementos de avaliação solicitados, destaca-se que 10 programas preveem um tipo de estratégia de prática, número que ascende a 15 quando consideramos as tarefas de avaliação como contribuindo para a aprendizagem dos alunos. Realçado este dado, que contraria a tendência identificada por Oliveira et al. (2004) de tónica nas estratégias mais ligadas ao domínio dos conhecimentos, importa perceber a diferença entre as três categorias de estratégias que foram delimitadas.

A experimentação de técnicas e instrumentos, referida em sete programas, incide sobre aspetos pouco definidos como “instrumentos de investigação” (UNI 3), “aplicação de métodos e técnicas estudadas na disciplina” (POLI 7) e “exercícios práticos sobre fazer investigação” (POLI 11), assim como sobre “treino de observação” (UNI 4), trabalho estatístico baseado na aplicação de testes e construção de bases de dados e recorrendo ao software SPSS (POLI 5) ou “utilização de alguns testes estatísticos com recurso ao SPSS” (POLI 8).

A elaboração de projetos de investigação, mobilizada por três programas como metodologia de aprendizagem e por outros três¹ como elemento de avaliação, também encontra concretizações distintas: “construção de projetos de pesquisa” (POLI 1) ou de um “projeto de investigação” (POLI 3, POLI 11, POLI 12), “planeamento de um estudo de investigação” (POLI 13) ou “estruturação de um plano de investigação de dimensões e alcance adequados à natureza introdutória da disciplina” (POLI 5). Em comum, a ênfase na etapa de planear os procedimentos a realizar, percorrendo as etapas previstas.

Os programas que foram categorizados como solicitando a realização de algum trabalho de investigação dividem-se entre: a) os que identificam um contexto real para a concretização dos procedimentos, solicitando a “conceção, desenvolvimento e acompanhamento de projetos” que incluem atividades de investigação e que evoluem na disciplina seguinte para “atividades de investigação-ação” através de “projetos escolhidos, planeados e desenvolvidos pelos alunos” (POLI 9) ou a “realização de trabalhos de pesquisa exploratória de natureza educacional” (POLI 1), b) os que apenas referem um “trabalho de investigação” (UNI 2) ou “trabalho de investigação científica” (UNI 5) e c) o programa que sugere, como elementos de avaliação, o “registo de investigação simulada em resposta a problema sugerido por texto fornecido pelo professor” (POLI 4) ou a

¹ Um destes três é o programa que enquadra a realização do estudo sobre as práticas que decorre na experiência de iniciação à prática profissional final.

“elaboração de um pequeno trabalho de investigação de carácter meramente académico, sem objetivos científicos” (POLI 4), situando a tarefa num contexto simulado.

Ao considerar a relação com contextos de prática, refira-se que dois programas na explicitação da avaliação indicam que parte da tarefa solicitada se relaciona com tarefas posteriores no curso, relacionadas com investigação, enquanto outros dois ocorrem em simultâneo com esses processos fazendo-lhes referência explícita.

A maior percentagem de estratégias ligadas ao domínio dos conhecimentos, assim como a pouca contextualização e especificidade das tarefas de teor prático, associada ao descuidar da descrição da metodologia nalgumas das disciplinas, recordam-nas as interrogações de Oliveira et al. (2004) sobre “os efeitos esperados desta orientação nas futuras práticas de investigação no contexto do exercício profissional das práticas educativas” (p. 35).

4. Dimensão investigativa nos currículos de formação inicial em educação de infância em Portugal – leituras dos programas das disciplinas de seminário/projeto (realização de trabalho investigativo)

4.1. Perfis de dimensão investigativa

Recorrendo a indicadores semelhantes aos incluídos no modelo de análise da configuração curricular da formação em investigação (Quadros 12 e 16), apresenta-se uma visão geral sobre as disciplinas do último ano ou semestre dos cursos que acompanham a última disciplina da componente de iniciação à prática profissional.

Todas as licenciaturas apresentam um espaço curricular cuja designação e programa indicam ligação ao trabalho desenvolvido na prática supervisionada, ou prática pedagógica. No Quadro 21 organizam-se as designações das disciplinas segundo a predominância dos termos seminário (15) e projeto (3), tornando-se claro que duas das designações conjugam os dois termos. Encontram-se referências a investigação (4), inovação (2), prática pedagógica (2) e interdisciplinariedade (2).

A maioria das disciplinas funciona anualmente, apesar de três ofertas semestrais, integrando o currículo obrigatório, com a exceção de uma das semestrais que funciona de forma optativa. Não se encontra relação unívoca entre as designações e o tipo de trabalho previsto nos programas. Dos 15 programas que indicam a tipologia das horas, três identificados como

“seminário” apenas indicam horas teórico-práticas e um identifica-se como trabalho prático. Por outro lado, um dos “projetos” assume tratar-se de trabalho de seminário. A maioria dos programas orienta-se, assim, para um trabalho de seminário (9/15).

As horas atribuídas aos espaços formativos varia entre a 1,5 e as 8 horas por ano letivo, sendo mais frequente o intervalo entre as 3 e as 4 horas (10/20), com uma média de 3,5 horas para o total dos programas.

Quadro 21: Designações das disciplinas que acompanham a prática pedagógica final no 4.º ano da licenciatura

seminário		projeto	
Seminário	8	Projeto de investigação/inação	1
Seminário de prática pedagógica	2	Projetos pedagógicos e de investigação	1
Seminário de investigação	2	Projeto interdisciplinar e metodologias integradas	1
Seminário interdisciplinar	1		
Seminário de temas aprofundados de educação de infância	1		
Seminário de inovação educacional	1		
Seminário de acompanhamento de projeto			1
Seminário (Projeto de investigação-ação)			1
Total	17	Total	5

Para o estudo, foi necessário identificar os programas que incluíam a realização de investigação pelos alunos como parte da metodologia e/ou da avaliação. Dos 19 programas disponíveis, em nove surge a solicitação de um trabalho com dimensão investigativa relevante.

Associando os resultados do ponto anterior, sobre as disciplinas de formação em investigação, com a informação sobre a inclusão de um trabalho de investigação na disciplina de seminário/projeto, podemos traçar formas ou perfis distintos de conceber a dimensão investigativa em termos curriculares nos planos de estudo analisados. Na Figura 2 apresentam-se os cinco percursos distintos elaborados a partir da conjugação da configuração curricular da formação em investigação, considerando a dedicação ou especificidade das disciplinas de formação em investigação e a sua localização em relação à disciplina final de prática pedagógica, e a solicitação de um trabalho autónomo de pesquisa associado à prática pedagógica final.

Espaço formativo específico para formação em investigação, simultâneo (currículo e tempo) com a prática pedagógica final (2)	<p>Trabalho de investigação realizado pelos alunos em relação com a prática pedagógica final (2)</p> <p>Não prevê a realização de investigação pelos alunos em relação com a prática pedagógica final (0)</p>
Espaços formativos trans ou interdisciplinares (3)	<p>Trabalho de investigação realizado pelos alunos em relação com a prática pedagógica final (2)</p> <p>Não prevê a realização de investigação pelos alunos em relação com a prática pedagógica final (1)</p>
Espaço formativo específico para formação em investigação, desfasado (currículo e tempo) da prática pedagógica final (14)	<p>Trabalho de investigação realizado pelos alunos em relação com a prática pedagógica final (5)</p> <p>Não prevê a realização de investigação pelos alunos em relação com a prática pedagógica final (9)</p>

Figura 2: Distribuição dos planos de estudo por perfis de dimensão investigativa

Se a simultaneidade da disciplina de investigação com a prática pedagógica garante a realização de pesquisa pelos alunos, as restantes duas configurações surgem associadas quer à solicitação quer à não solicitação desse empreendimento. Esta relativa independência entre opções relativas às disciplinas que iniciam a formação em investigação e os espaços em que se concretizam, ou não, processos investigativos conduzidos pelos alunos tinha já sido assinalada na análise dos programas das primeiras em que se encontraram poucas referências ao futuro desenvolvimento de tarefas de pesquisa pelos alunos no seu curso. Procurando indagar sobre esta relação, alinharam-se alguns dos indicadores de uma perspetiva de investigação realizada por práticos ou professor investigador delimitados na análise dos programas com os perfis (Quadro 22).

Não se identifica relação forte entre a realização de investigação no final do curso e alguns dos aspetos que foram destacados como próximos ou conducentes a uma perspetiva de professor investigador ou de investigação sobre as próprias práticas na análise dos programas de formação em investigação: a inclusão de referências a investigação-ação nos conteúdos, a mobilização de estratégias práticas na metodologia de ensino e aprendizagem e a consideração de propósitos formativos que considerassem o papel da investigação para o futuro profissional em modalidades próximas de uma perspetiva de professor investigador (capítulo 4).

Quadro 22: Relação dos perfis de dimensão investigativa com aspetos selecionados dos programas de formação em investigação

perfil e frequência de planos de estudo		programas de formação em investigação		
		investigação-ação	estratégias práticas	“professor investigador”
Espaço formativo específico + realização de investigação (simultaneidade temporal)	2	1/2	2/2	1/2
Espaços formativos trans ou interdisciplinares + realização de investigação	2	1/1	1/1	1/1
Espaço formativo específico + realização de investigação (desfasamento temporal)	5	1/5	4/4	5/5
Formação em investigação sem realização de investigação	10	5/10	7/8	4/10
Total	19	8/18	14/15	11/18

Nota 1: a disciplina de opção não foi incluída neste quadro.

Nota 2: as disciplinas que não apresentavam informação sobre metodologia nem detalhe na avaliação para identificar solicitação de tarefas específicas foram excluídas, daí a discrepância de totais nas colunas sobre os programas.

Para qualquer um destes indicadores, a distribuição de referências por planos de estudo que incluem e não incluem investigação é próxima e os dados não permitem análises aprofundadas:

- a) para a investigação-ação, metade dos planos de estudos que não solicitam investigação no final do curso referem-na nos programas de formação em investigação, contra 37,5% dos cursos que solicitam investigação; a maioria das referências a investigação-ação nas disciplinas de introdução à investigação (62,5%) surge, assim, em cursos que não colocam os alunos como investigadores das suas práticas de forma sistemática no ano final da sua formação;
- b) em termos de estratégias de aprendizagem práticas, como referido no ponto anterior, quase todos os programas as preveem pelo que não se deteta qualquer diferença;
- c) finalmente, na análise da inclusão de objetivos relativos ao professor investigador nos programas de investigação, verificou-se que apenas um dos planos de estudo que solicita investigação no final do curso não tem referência ao professor investigador na disciplina de formação em investigação, decorrendo esta em simultâneo com a realização do estudo pelos alunos; os sete programas que solicitam investigação representam 63,6% dos que incluem essa projeção das expectativas formativas para o contexto profissional futuro dos alunos.

A leitura destes resultados sugere que o papel atribuído à investigação nos cursos de formação inicial é variado, estabelecendo-se relações diversas entre conhecimentos e competências

investigativas e o perfil do profissional a formar. Os programas de seminário/projeto que não explicitam a solicitação de pesquisa aos alunos incluem referências a análise e discussão do trabalho realizado, a práticas reflexivas e a processos de inovação que mobilizam aspetos referenciáveis à formação em investigação, muitas das vezes explicitamente identificados. A produção de conhecimento profissional nas práticas de supervisão pedagógica (T. Gonçalves & J. Campos, 2012; Luís, 2010; D. Ribeiro, 2009; Roldão et al., 2009; Vasconcelos, 2009b) não é, no entanto, alvo deste estudo, onde se focam os processos de pesquisa como parte da formação inicial dos educadores de infância, privilegiando-se a análise dos processos formativos que explicitamente solicitam a realização de pesquisa de forma relativamente autónoma aos alunos no ano em que realizam a sua aprendizagem de prática profissional mais significativa.

O ponto seguinte, que olha para os próprios programas em termos de: a) propósitos formativos, b) conteúdos de aprendizagem, c) estratégias de ensino e aprendizagem, e d) tarefas solicitadas e critérios de avaliação, centra-se apenas nos nove programas que cumprem esse critério. A identificação de cada disciplina passa a ser feita em termos do seu código (UNI 1 ou POLI 6, por exemplo), em vez da sua designação.

4.2. Programas das disciplinas que solicitam a realização de um trabalho de investigação

As nove disciplinas incluídas para esta análise apresentam alguma coerência nos aspetos que temos vindo a considerar (Quadro 23): uma funciona semestralmente, as restantes em regime anual; sete assumem um tipo de trabalho de seminário, enquanto uma opta por trabalho prático e outra por teórico-prático; em termos de carga horária, distribuem-se entre as 35 e as 240 horas anuais, revelando, para este critério, grande diversidade.

Cinco das disciplinas assumem a não indicação de conteúdos, centrando a descrição do espaço formativo na metodologia que a sustenta, ou seja, assume-se que serão os projetos de investigação a desenvolver pelos alunos a dirigir as temáticas e processos abordados ao longo do semestre ou ano letivo. As restantes quatro elencam conteúdos que enquadram a investigação a realizar. Num dos casos, em que a disciplina se encontra subdividida em temas específicos, cada um dos professores listou áreas temáticas a desenvolver, prevendo conteúdos conceptuais e metodológicos que enquadram as pesquisas sobre essas temáticas. Os restantes três programas distribuem a atenção por conceitos de relação entre professor e investigação (3), incluindo a investigação-ação (2), a descrição das etapas a desenvolver num processo investigativo (3), e

procedimentos a mobilizar para a recolha e análise de dados (2).

Quadro 23: Caracterização das disciplinas de seminário/projeto com trabalho investigativo

	regime	tipo de trabalho	horas	conteúdos explicitados	referência a outros contextos formativos			
					prática pedagógica	formação investigação	curso	contextos de prática
UNI 1	anual	seminário	150					
UNI 2	anual	prático	240	x	x			x
POLI 1	semestral (2.º)	seminário	75	x	x			x
POLI 3	anual	seminário	45		x			
POLI 5	anual	seminário	90		x	x	x	
POLI 7	anual	seminário	120		x			
POLI 9	anual	seminário	60		x		x	
POLI 11	anual	seminário	90	x	x	x	x	x
POLI 14	anual	teórico-prático	120	x	x			x

As questões éticas voltam a estar arredadas do foco dos programas. Surgem em três disciplinas, de forma pouco explícita (“questões éticas”, “constrangimentos éticos em presença” e “desenvolvimento ético do educador”) e não especificadas ao tipo de trabalho que se propõe que os alunos desenvolvam. Não são, assim, alvo de formação questões como o acesso aos participantes, a duplicidade de papéis nos locais de estágio, os direitos das crianças quando envolvidas em processos de investigação ou a relação entre sistematicidade e rigor na recolha de dados e a ética na investigação realizada por práticos.

De forma semelhante, a especificidade da educação de infância não encontra muita expressão, surgindo referenciada como contexto em que os processos de investigação se desenvolvem. Não são, no entanto, discutidas tradições ou exemplos específicos de investigação sobre as práticas provenientes da área, que poderiam enquadrar e sustentar quer as decisões relativas ao processo de investigação quer dilemas e questões que se colocam durante o mesmo.

Destaque para um dos programas que explicitamente coloca a comunidade de prática como espaço e interlocutor para a divulgação dos resultados dos estudos, estabelecendo relação entre o trabalho dos alunos e o contexto profissional.

Existe, no entanto, a preocupação, em oito dos nove programas, em explicitar a relação com a prática pedagógica que os alunos se encontram a realizar em simultâneo. Outros dois programas

valorizam, ainda, a articulação com a anterior formação em investigação. O conjunto dos contributos formativos do curso como projetando-se no trabalho a realizar neste espaço curricular específico é também destacado, por três programas. Uma última referência a colaboração com outros contextos de formação surge em quatro programas que comunicam a pretensão de que as atividades de investigação mobilizem espaços, tempos e atores dos locais onde se realiza a prática pedagógica.

Se todos os programas partilham a expectativa de que os alunos realizem investigação, não se encontra consenso sobre os detalhes desse processo (Quadro 24).

Seis solicitam explicitamente que o trabalho se realize em grupo, um deles em par, um programa orienta os alunos para tarefas individuais e o último permite que os alunos se organizem como for mais conveniente (um dos programas não apresenta informação). Todos solicitam a entrega de um relatório escrito que sistematize o processo desenvolvido e apresente os resultados obtidos. Esse é o formato preferencial para a divulgação do conhecimento, à semelhança do que foi identificado nos programas das disciplinas de formação em investigação. Retoma-se a interrogação sobre a audiência a que os relatórios se destinam e a pertinência das regras formais que os orientam para a discussão e disseminação de conhecimento profissional específico.

Quanto ao tipo de investigação a desenvolver, identificaram-se três referências explícitas à investigação-ação, acompanhadas por uma solicitação de projetos de investigação/intervenção. Sem uma tão clara ligação à ideia de transformação da realidade estudada, dois programas explicitam que os alunos se envolvem em investigação “centrada nas” ou “a partir do questionamento das” práticas. Finalmente, três programas deixam em aberto o que se entende por investigação quando se solicita aos alunos que a empreendam, explicitando, dois deles, as etapas a percorrer e os componentes do relatório a cumprir, de onde não emerge nenhuma especificidade relativamente a processos de investigação em educação.

Todos os programas preveem que sejam os alunos a decidir os tópicos sobre os quais desenvolvem os projetos de investigação. Um dos programas (UNI 2), como já referido, organiza-se em torno de dois a três grandes temas genéricos que propõem temáticas aos alunos, mas sem definir as problemáticas que cada grupo foca. Um segundo programa restringe de alguma forma o leque de potenciais questões, indicando que os trabalhos devem incidir sobre “competências disciplinares individuais avaliáveis” das crianças (POLI 14). Dois programas, pelo contrário, não

apresentam qualquer suporte à delimitação do tópico a estudar, embora um deles contenha ao longo do texto várias referências à área da educação de infância.

Quadro 24: Características do trabalho de investigação solicitado pelas disciplinas

	ponto de partida do estudo	designação do foco do estudo	tipo de investigação	organização do trabalho	relatório escrito	apresentação oral	outro formato
UNI 1	realidade pedagógica e profissional	problemática	não específica	grupo	x	x (perante júri)	
UNI 2	contextos de prática, dentro de temáticas definidas pelos professores	tema	não específica	grupo	x	x	semana de PP
POLI 1	contextos educativos onde desenvolvem prática	problemática	investigação-ação	grupo	x	x	
POLI 3	discussão sobre prática educativa e temas transversais	questões problemáticas	investigação-ação	(não indicado)	x		
POLI 5	temas relacionados com a educação de infância	tema	investigação centrada nas práticas	individual/ grupo	x	x (perante júri)	
POLI 7	escolhido pelos alunos	problema	não específica	grupo	x		
POLI 9	escolhido pelos alunos	problema	projeto de investigação/ intervenção	individual	x		
POLI 11	suas práticas e saber que caracteriza a profissão	problema	a partir do questionamento das práticas	par	x	x (perante júri)	semana de PP
POLI 14	tema de aprendizagem das crianças	tema	investigação-ação	grupo	x		

Os cinco programas que localizam na prática a emergência dos processos de investigação definem esta característica de formas diferenciadas: da mais abrangente “realidade pedagógica e profissional” ao bastante específico “contextos onde desenvolvem a prática”. A indicação da “discussão sobre a prática educativa” como ponto de partida, assim como a intersecção entre “práticas e saber que caracteriza a profissão”, sugerem mais abertamente a conjugação entre questionamento das práticas e conhecimento profissional. A esse respeito, três programas explicitam a intenção de promover a articulação teoria-prática através dos procedimentos desenvolvidos. Com exceção de um programa, a revisão de literatura ou exploração do quadro teórico dos problemas de investigação é sempre indicada como parte do processo, critério de

avaliação ou componente do relatório a submeter.

4.3. Propósitos formativos das disciplinas que solicitam a realização de um trabalho de investigação

Por último, analisamos os propósitos formativos (Quadro 25) para os quais os programas assumem contribuir. Foram recolhidos 47 enunciados referentes aos objetivos de aprendizagem e contributos formativos dos programas e da sua análise resultaram oito categorias.

Quadro 25: Categorização dos propósitos formativos dos programas de seminário/projeto

	investigação	reflexão	relação com conhecimento educativo	produção de conhecimento profissional	atitude investigativa	desenvolvimento pessoal e profissional	renovação das práticas	consumo crítico
UNI 1	6	2		1				1
UNI 2	2		1					
POLI 1	2	2	1			2		1
POLI 3		1	2		1			
POLI 5		1			1		2	
POLI 7	1		2		1			
POLI 9	1			1	1	1		
POLI 11	1	2	1	2				
POLI 14		2	1	1	1		1	
Total	13	10	8	5	5	3	3	2

A primeira categoria delimitada, mais prevalente, foca propósitos restritos ao domínio dos processos de investigação, explicitando os níveis de proficiência que se espera que os alunos desenvolvam em tarefas ou etapas da pesquisa, “realizar, fundamentada e criticamente, as operações descritivas e interpretativas envolvidas na análise de dados” (UNI 1), ou indicando uma expectativa mais genérica, “concebe e realiza um projeto de investigação: conhecimento, reflexão e análise de situações e comportamentos em contexto Escola/JI” (UNI 2).

Uma segunda categoria, que inclui 10 enunciados, situa o contributo formativo das disciplinas e do trabalho realizado no campo da reflexão sobre as práticas, associando a realização de investigação ao desenvolvimento dessa competência, “transposição contingencial dos produtos da investigação em práticas profissionais mais reflexivas e sustentadas” (UNI 1), ou “desenvolver uma perspetiva de reflexão constante sobre as práticas” (POLI 11). A reflexão é distintivamente

concebida: como um fim, por seis objetivos, por exemplo, “desenvolver um espírito crítico e reflexivo” (POLI 14), ou como um meio, por cinco objetivos, por exemplo, “desenvolver processos de fundamentação das suas decisões profissionais, suportados em dispositivos sistemáticos de reflexão, apropriados dos modos de produção do conhecimento científico” (UNI 1). Refira-se, ainda, a diversidade de formas de delimitar este propósito formativo: práticas reflexivas, dispositivos de reflexão, reflexão crítica, estratégias de reflexão, atitude reflexiva, espírito reflexivo e reflexão. Dada a importância que lhe é concedida, recorda-se o apelo de M. T. Estrela (2002) para uma maior clarificação do se entende e pretende ao referir-se a reflexão sobre as práticas.

Uma terceira categoria agrega oito enunciados que colocam a ênfase na compreensão de aspetos relativos ao ensino e à educação definindo expectativas sobre a forma como se espera que os futuros profissionais se relacionam com o conhecimento relativo a essas áreas: “consciência e compreensão da complexidade das situações de ensino” (POLI 3), “articular de forma crítica e fundamentada teoria e prática” (POLI 7), “equacionar e debater questões fundamentais subjacentes a uma prática crítica e reflexiva” (POLI 11) ou “estimular desejo de cientificação da sua atividade, recriando a teorização” (POLI 14).

A quarta categoria delimitada torna mais relevante o papel do professor como produtor de conhecimento profissional, valorizando a “responsabilização e emancipação dos futuros educadores de infância enquanto produtores e consumidores críticos de conhecimento profissional no âmbito da educação” (UNI 1). Alguns dos cinco objetivos aqui categorizados especificam como preveem que a construção do conhecimento se processe: “por via de processos reflexivos e investigativos sobre a prática e o desenvolvimento profissional” (POLI 9) ou “a partir do questionamento das suas práticas e do saber que caracteriza a profissão (individualmente e em conjunto com outros profissionais)” (POLI 11), destacando-se, num dos casos, a importância de “partilhar resultados com comunidade educativa” (POLI 11).

Com igual número de objetivos categorizados, encontramos a promoção de uma atitude investigativa, em relação à prática e aos contextos, descrita como problematizadora e crítica, por exemplo, “desenvolver cultura de questionamento e problematização das situações e contextos para melhoria da qualidade de vida dos contextos educativos” (POLI 9).

Duas categorias registam três objetivos cada, uma focando uma expectativa mais específica – a renovação das práticas através da sua análise – e outra situando o contributo formativo a um nível

mais genérico de contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional do/a futuro/a educador/a de infância. A relação entre a realização de investigação no âmbito da formação inicial e o desenvolvimento profissional é perspectivada em termos de atitudes “pessoais e interpessoais necessárias ao desenvolvimento profissional e pessoal” (POLI 9) também explicitadas como “consciência profissional inacabada, pedagogicamente inquieta e em aprendizagem constante” (POLI 3). A mudança ou renovação das práticas surge baseada na “construção e produção de saberes que apoiem mudanças fundamentais das suas práticas” (POLI 5), na “análise individual ou coletiva das práticas e sua renovação” (POLI 5) ou na “reflexão para estímulo de renovação/reformulação do seu método” (POLI 14).

Finalmente, com dois enunciados, surge a ideia de leitura crítica de investigação e conhecimento produzidos na área, expressando o desiderato de desenvolver “consumidores críticos de conhecimento profissional no âmbito da educação” (UNI 1) ou de capacitar para a “pesquisa, leitura, discussão e análise crítica da leitura da especialidade” (POLI 1).

5. Discussão dos resultados

Numa altura em que se exige um 2.º ciclo de estudos como qualificação profissional na área da educação de infância, podemos afirmar que a análise das propostas de formação ao nível do 1.º ciclo de estudos (licenciatura) revelava já preocupação com a dimensão investigativa, embora com diferentes nuances. Por se tratar de uma análise documental, não podemos associar a diversidade de propostas quanto à organização da dimensão investigativa nos planos de estudo de formação inicial com a variação encontrada na justificação para a inclusão dessa dimensão. Mas a caracterização de ambos estes cenários serve para sustentar a conclusão de que, à semelhança de outras decisões sobre a formação de professores, a coerência e a intencionalidade são critérios essenciais (Roldão, 2001b).

A análise sobre a configuração curricular e os documentos norteadores da iniciação à investigação revelaram a valorização da dimensão investigativa na formação inicial de educadores de infância. A clara expectativa de que a investigação integre a formação inicial de educadores de infância é, no entanto, acompanhada por formas muito distintas de entender o como e o porquê de incluir uma dimensão investigativa nos cursos. Integrada num contexto de ensino superior, a educação de infância é atravessada por diferentes ideias relativas à relevância de incluir processos

de pesquisa na preparação dos profissionais da sua área. Sintetizam-se os resultados em relação às cinco perspetivas delimitadas no capítulo 5, que aqui surgem esquematicamente referenciadas.

1) Valorização e mobilização de investigação nas práticas e capacitação para colaborar com a realização de investigação de forma informada e eficiente:

- os objetivos que não relacionam a expectativa de concretizar processos investigativos com dimensões do desempenho docente podem ser relacionados com esta ideia de que saber sobre investigação permite valorizá-la. As referências à participação em investigação identificadas nos programas de iniciação à investigação (cinco registos) podem igualmente ser associadas a esta perspetiva;

2) Consumo crítico de investigação implicando identificar, relacionar, criticar e mobilizar conhecimento disponível relevante para a análise e apoio das práticas:

- tanto ao nível da formação em investigação (três registos) como nos contributos reconhecidos à realização de pesquisa de forma autónoma (dois registos), encontram-se alguns programas que assumem este propósito explicitamente, embora não destacando a utilidade ou mobilização da investigação criticamente acedida de forma explícita (com exceção de um dos enunciados de iniciação à investigação);

3) Capacidade de usar a investigação (além dos seus resultados) no ensino: atitude investigativa que a mobiliza como orientação geral na forma de abordar, definir e agir na profissão docente:

- foram identificados propósitos claramente alinhados com esta perspetiva, tanto nos programas de iniciação à investigação como nas disciplinas que solicitam a concretização de um estudo. Na iniciação à investigação, esta ideia surgiu enquanto atitude investigativa (cinco registos) e enquanto abordagem de problemáticas educativas (cinco registos). No âmbito da realização de investigação, os cinco registos assumiram mais a vertente de problematização. Embora o uso do termo atitude seja indicativo de que os objetivos se relacionavam com esta forma de olhar a profissão e o desempenho docente, os elementos com que contribuíram para a sua definição nem sempre concretizavam o significado que os autores lhe concedem;

- parte significativa dos propósitos que valorizavam a reflexão podem ser aqui integrados por se referirem a uma postura e forma de abordar a profissão e o quotidiano pedagógico. De forma semelhante, a ênfase na renovação das práticas, porque se refere às práticas do próprio profissional,

também se aproxima do destaque a uma abordagem particular à decisão e ação docente que se designa por investigativa;

4) Desenvolvimento profissional resultante do envolvimento em processos de pesquisa:

- a percepção de um desenvolvimento continuado foi registada, uma vez nos programas de iniciação à investigação e três no contexto de realização de investigação, podendo ser inferida a ideia de responsabilidade pelo desenvolvimento profissional associada à realização de investigação, quer na formação em investigação quer na orientação da sua implementação durante o curso;

5) Desempenho profissional sustentado por uma base de conhecimentos diversificada, que quebra hierarquias de conhecimento entre investigação realizada por práticos e investigação educacional, reconhecendo os professores como agentes de mudança através da produção de conhecimento – partilhado, criticado e difundido – relevante para os seus contextos, mas também para a profissão:

- o objetivo de capacitar os professores como produtores de conhecimento profissional, identificado em cinco objetivos das disciplinas de seminário/projeto, relaciona-se claramente com esta perspetiva, mas a pretensão de que os futuros profissionais estabeleçam uma determinada relação com o conhecimento que supera divisões entre teoria e prática, que surgiu em oito enunciados, também é relevante neste contexto.

Para que a dimensão investigativa pudesse ser positivamente relacionada com a promoção de investigação realizada por práticos ou com um professor investigador das suas próprias práticas, seria necessário que se encontrassem apoios para a realização desses procedimentos de produção de conhecimento. Na análise dos programas foram-se referindo as lacunas que se identificaram, nomeadamente, uma visão genérica sobre a investigação em educação, que pretere métodos de recolha e análise de dados mais específicos em favor dos mais comumente utilizados, que não explicita as características da produção de dados que identificam a investigação realizada por práticos (sistematicidade, intencionalidade, abertura), que concede pouca importância ao acesso ao campo e aos participantes e a questões éticas que se colocam quando se investiga no próprio contexto de prática e com crianças, que não destaca o papel da teoria e da teorização da ação, que prefere formatos académicos e formais de divulgação dos resultados em detrimento da valorização da relevância para o contexto de prática e comunicação aos envolvidos e interessados no conhecimento da prática. O fraco reconhecimento da especificidade da educação de infância, quer enquanto área com tradição e experiência de produção de conhecimento a partir das práticas quer

enquanto nível de escolaridade com características próprias, foi igualmente referido ao longo da análise.

Emerge dos dados uma perspetiva restritiva, porque focada no indivíduo e pouco ligada a outros contextos e atores, que opomos numa primeira instância a processos colaborativos de docência e de investigação, ligados à escola como organização e à comunidade educativa, e numa segunda instância à ideia de pertença a uma comunidade de prática (Cochran-Smith & Lytle, 1999a; L. Shulman & J. Shulman, 2004; Wenger, 1998) ou afiliação num domínio (Gee, 2003) ou mesmo constituição de um coletivo investigativo gerado em torno do saber da profissão. Esta perspetiva concretiza-se, por exemplo, em propósitos maioritariamente referenciados ao indivíduo, com referências esporádicas à partilha de conhecimento com comunidade, ou em estratégias de ensino e de avaliação que são fechadas nas instituições formativas, com exceção dos dois programas com eventos de apresentação do trabalho desenvolvido à comunidade. Associa-se a esta perspetiva a ausência do grupo de profissionais de educação de infância da dimensão investigativa, uma vez que os profissionais apenas surgem referidos num programa como recurso para a aprendizagem, não sendo, por outro lado, a partilha de conhecimento uma preocupação central, e notando-se que a especificidade da área não é relevante para a larga maioria dos programas.

Se esta imagem geral da formação em investigação fica aquém do que a revisão de literatura sugere ser o potencial formativo e profissional de conceber o professor como investigador, encontramos casos que organizaram a preparação para a profissão incluindo uma dimensão investigativa coerente e ligada a uma visão da profissão identitária. Quer nos propósitos definidos, onde surge a comunidade profissional, a produção de conhecimento, uma atitude investigativa e práticas reflexivas, quer nos procedimentos mais próximos de uma investigação realizada por práticos, dada a preparação para a investigação-ação, a ênfase em problemáticas emergentes da prática e uma abordagem colaborativa ao estudo, alguns dos planos de estudo legitimam a expectativa de que os educadores de infância se desenvolvam como professores investigadores. No próximo capítulo analisamos as conceções de alunos e professores de dois dos planos de estudo que assumiram contribuir para esse desiderato.

CAPÍTULO 7
CONCEÇÕES E PRODUÇÃO INVESTIGATIVA:
ESTUDO DE DUAS INSTITUIÇÕES

1. Perspetivas sobre a investigação na formação inicial de professores e para a profissão

Neste capítulo, apresentam-se as análises dos questionários a alunos e entrevistas a professores, assim como da produção investigativa resultante dos estudos realizados no âmbito da disciplina de seminário no ano final do curso, de duas instituições. Os procedimentos de seleção das instituições e de acesso ao campo e aos participantes foram descritos no capítulo 1.

Uma das instituições pertence ao sistema universitário, a segunda ao sistema politécnico. Para cada uma delas foi identificado, no capítulo anterior, um perfil distinto de formação em investigação: articulação de um espaço formativo transdisciplinar com a solicitação de um trabalho de investigação, associado ao estágio final, e simultaneidade de um espaço formativo de iniciação em investigação com a realização de um estudo.

A direção de curso na instituição universitária e a coordenação de curso na instituição politécnica são asseguradas por profissionais com larga experiência quer na formação quer na investigação na área da educação de infância, onde realizam o investimento privilegiado. Os quatro professores entrevistados estão ligados aos cursos e à instituição há vários anos, apresentando experiência de orientação de estágios e de trabalhos de investigação. Em cada instituição, foi entrevistado um docente próximo da educação de infância em termos de formação e investimento investigativo e um docente de uma área que contribui para a formação de educadores de infância, com alguma participação em investigação na área, mas cuja pertença principal é distinta da educação de infância.

Os dados produzidos através das entrevistas, questionários e análise das monografias foram, maioritariamente, tratados como um corpus único, não se pretendendo construir um estudo de caso para cada instituição, como explicado no capítulo 1 (ponto 1.3.). Assim, apenas nalgumas análises se distinguem resultados entre as duas instituições.

1.1. Análise das entrevistas aos professores

Para a apresentação das perspetivas dos professores, descrevem-se as categorias que foram delimitadas, ilustradas por discurso dos docentes entrevistados. Identifica-se através de código a pertença do excerto: a uma entrevista específica – por exemplo, *Entrevista com professor 3* – de entre as recolhas realizadas em cada uma das instituições que, por sua vez, foram identificadas como *POLly*, no caso do ensino politécnico, e *UNlx*, no caso do ensino universitário.

A perspetiva dos professores sobre a importância da relação entre investigação e a profissão de educador/a de infância é consensual: não se pode ser professor sem investigação, representando uma dimensão sempre presente na profissão em qualquer nível de escolaridade. O discurso dos professores apresenta variantes para este mesmo argumento.

“Portanto acho que é inerente ao próprio profissional, não é? Ao próprio sentido profissional que constrói a própria profissão e o conhecimento que é construído na ação” (*Entrevista com coordenação de curso, POLIy*).

“Eu sinto que é crucial porque é mesmo aquilo que é o âmago da profissão ou que deve ser e que vai ser” (*Entrevista com professor 3, UNIx*).

(a investigação para educadores de infância) “é algo que é inerente à sua atividade. Topo da atividade de um educador. A atividade de um professor” (*Entrevista com professor 2, POLIy*).

“Eu acho que não se pode ser professor sem se fazer pesquisa. Chamar investigação para mim é outra coisa. Mas eu acho que é inerente a ser professor o sermos questionados, o termos problemas em qualquer nível de ensino, mesmo nós no superior. Eu não tenho certeza de nada” (*Entrevista com professor 3, POLIy*).

“Isso (a investigação sobre as práticas) era também uma coisa inquestionável, um educador de infância, alguém que não só sabe porque é que faz mas também que sabe de facto o que faz do ponto de vista de saber lidar com os conteúdos da sua ação” (*Entrevista com direção de curso, UNIx*).

“Eu não consigo conceber uma prática sem este processo de investigar” (*Entrevista com professor 2, UNIx*).

As respostas dos professores concordam com o carácter essencial da formação em investigação na formação inicial, uma vez que a investigação é vista como fazendo parte do ser professor. Nestas respostas começam-se a esquivar as diferenças relativamente quer ao propósito quer às expectativas sobre a investigação na formação inicial. Ao longo da entrevista, procurou-se que os professores se centrassem na sua experiência de investigação na formação inicial, do ponto de vista da orientação e supervisão dos processos desenvolvidos pelos alunos.

1.1.1. Saber porque se faz

Com dez registos, provenientes de quatro entrevistados, a categoria “saber porque se faz” é próxima do conceito de investigação praxeológica de Pascal e Bertram (2012b) no sentido de revelar pressupostos e suposições subjacentes ao trabalho que é desenvolvido – descobrir porque se

faz o que se faz, apoiando uma compreensão mais profunda do trabalho e melhorando a prática. Esta indagação interpeladora dos fundamentos da ação é associada ao sentido do que se faz, focada na gestão curricular, e baseada e substanciadora de uma perspectiva crítica.

“Isto para mim faz todo o sentido. E só assim é que nós podemos de facto melhorar as práticas. Porque senão houver esta dimensão da investigação eu acho que as práticas ficam ocas. Faz-se porque se faz” (*Entrevista com professor 2, UNIx*).

”Que elas desenvolvam um olhar crítico sobre as coisas mas muito em especial sobre as próprias práticas. Que elas aprendam a olhar-se e a analisar-se e a pôr-se em causa. (...) que aprendam a questionar, que aprendam a ter uma posição crítica sobre as coisas e não a fazer porque se faz, porque se costuma fazer, a ir atrás. É mesmo uma posição crítica, a olhar as coisas e a pensar o porquê. Porque é que é assim. E o que é eu posso fazer e como é que eu estou a agir. Acho que é o essencial” (*Entrevista com professor 3, UNIx*).

“Têm de (...) saber o que é que estão a fazer, porque é que estão a fazer e saberem de uma forma minimamente séria investigar as próprias práticas para tomarem decisões curriculares” (*Entrevista com coordenação de curso, POLIy*).

Uma das entrevistas associa-lhe a empatia, a consideração da perspectiva dos outros, como essencial para a decisão e para o questionamento dos seus fundamentos.

“Sabe o que faz, porque é que faz, como é que faz (...) pondera as questões éticas da sua intervenção e isto também numa dimensão de empatia, de se colocar no lugar do outro, no lugar das famílias, no lugar das pessoas que nos rodeiam. Como é que eles vêm a coisa, como é que sentem e portanto ter tudo isso em consideração nas tomadas de decisão. (...) Pensar a realidade, atender, observar bem e perceber porque é que faz sentido em termos de intervenção e fundamentar. Portanto ir estudar para perceber as coisas” (*Entrevista com direção de curso, UNIx*).

Embora seja um propósito que é maioritariamente projetado no profissional individual e na sua capacidade de questionar o que faz, encontra-se implícita a ideia de se tratar de uma dimensão profissional que se deseja comum à área da educação de infância. Um dos entrevistados assume essa projecção para fora do contexto específico da prática individual, ligando a decisão profissional ao conhecimento da área.

”Porque isto tem que lhes servir para elas sustentarem as práticas delas, quer em termos do que trabalhar com os meninos quer em termos de defenderem aquilo que elas de facto acreditam

que é bom para a educação de infância” (*Entrevista com professor 2, UNIx*).

1.1.2. Atitude investigativa

Uma “atitude investigativa” é referida em nove registos, provenientes de quatro entrevistados, localizada na prática e incorporando elementos muito distintos, alguns próximos do questionamento e capacidade crítica, especificamente enquanto defesa contra “tomar por garantido” ou rotina na prática, outros mais ligados ao rigor e distanciamento que são, por sua vez, associados à capacidade de análise.

“Há sempre um pressuposto de questionamento, de problematização, de análise, de avaliação, de equacionar estratégias, de pô-las em prática, de reavaliar. Há sempre esta lógica que no fundo corresponde a uma atitude investigativa acho eu. Pronto, no caso do Seminário há um afunilar mais para um problema digamos que mais proeminente, com mais complexidade, que as deixe ainda mais a questionar do que todo o resto da prática” (*Entrevista com professor 3, UNIx*).

”Mais importante é aprender a estar em sala de aula mas de uma forma rigorosa e atenta e isso no fundo é muito mais desenvolver esta atitude crítica que depois se vai continuar” (*Entrevista com professor 3, POLIy*).

“Parte de uma necessidade que elas identificam, real, que está ali a acontecer perante os olhos delas e que exige que elas mobilizem reforços, recursos, dinâmicas, tudo aquilo que é preciso para lhes responder. Porque aquilo que eu verifico é que se nós não estamos atentas, a tendência é para cair na rotina” (*Entrevista com professor 3, UNIx*).

As ideias que corporizam esta categoria, tal como a anterior, alinham-se com o conceito de *inquiry as stance* de Cochran-Smith e Lytle (2009a, 2009b) enquanto posicionamento de questionamento e análise constante sobre o quotidiano na sala de aula para melhorar a prática e a aprendizagem dos alunos.

Em termos atitudinais, referência para a visão de que experienciar processos de produção de conhecimento se justifica na formação inicial pelo contributo potencial em termos de promover a “capacidade de enfrentar desafios”, próximos da ideia de imprevisibilidade que Dewey, Zeichner e Schön, por exemplo, associam à profissão docente.

“No fundo é essa ideia e de alguém que está atento aquilo que o rodeia, à complexidade e que não tem respostas para tudo mas respostas que vai construindo e que vai aprimorando e que vai aprofundando. É um bocado essa ideia dessa componente, de uma pessoa mais completa, mais

cidadã, no fundo” (*Entrevista com direção de curso, UNIx*).

“Acho que tem uma atitude face aquilo que é desconhecido, não é, para fazer face aquilo que é desconhecido e imprevisível, uma atitude diferente” (*Entrevista com coordenação de curso, POLIy*).

1.1.3. Dimensão reflexiva

Com alguma proximidade à atitude investigativa, uma “dimensão reflexiva” é explicitamente identificada como tal por cinco registos provenientes de quatro entrevistas. A reflexão é referida em momentos pré-ação e pós-ação e associada a questionamento, pensamento crítico, procura de fundamentação, apreciação de impactos, mudança e aprendizagem.

“Eu penso que é mais a dimensão reflexiva, de desenvolvimento do pensamento crítico. (...) não se aceitar tudo assim tal como surge mas ter-se uma componente, desenvolver uma componente de facto de questionamento, de reflexão, de pensar em alternativas, porque é que é assim, sempre foi assim, mas será que pode ser de maneira diferente” (*Entrevista com direção de curso, UNIx*).

”No caso do Seminário, o objetivo fundamental era promover reflexão sobre a própria prática e iniciá-los de alguma forma num processo de reflexão sobre a própria atividade e mostrar realmente a utilidade dos educadores, dos professores, refletirem sobre a sua própria prática, de irem aprendendo com essa própria prática, de irem mudando mas uma mudança baseada em evidências e no que realmente vão fazendo com as crianças e tendo por objetivo, claro, o desenvolvimento das crianças” (*Entrevista com professor 2, POLIy*).

Surgem sugestões de fundamentos importantes para a reflexão: que tenha em conta o impacto da própria ação (*Entrevista com professor 3, UNIx*), que seja sustentada, cruzando a experiência com outras investigações e outras leituras (*Entrevista com professor 2, POLIy*) e que recorra à metodologia de investigação.

“Fala-se tanto do professor reflexivo. Eles usam isso desde o primeiro ano como um chavão mas de facto é através da utilização de metodologias de investigação que isso se consegue e não tanto a fazer investigação que eu acho que eles não sabem ainda fazer investigação” (*Entrevista com professor 3, POLIy*).

1.1.4. Aprender a partir da própria prática

No mesmo sentido, é referida a importância da investigação para permitir que os futuros profissionais “aprendam a partir da própria prática”, em cinco registos de três entrevistados. Esta

aprendizagem é associada à avaliação do que é proposto e construído, mobilizando evidências e resultados para a apreciação dessa autoria. A investigação é, novamente, associada a questionamento de si próprio mas nesta categoria mais especificamente sobre as práticas desenvolvidas.

“Primeiro eu acho que é autonomizá-las na construção do conhecimento porque eu acho que o Seminário essencialmente serve para elas perceberem como é que nós podemos aprender mais sobre algo a partir da investigação que surge no contexto” (*Entrevista com professor 2, UNIx*).

“Que é precisamente o ter a capacidade de ir aprendendo com o que vai fazendo, com os seus erros, com os seus sucessos, de ir refletindo sobre o que vai fazendo. Claro que erros e sucessos em termos fundamentalmente do impacto daquilo que propõem nas experiências que têm e desenvolvendo aquele conhecimento prático que resulta precisamente do cruzamento do conhecimento científico que tem, que deve ter, com o conhecimento pedagógico” (*Entrevista com professor 2, POLIy*).

“Não limitar-se a aplicar coisas que vê noutros locais, a aplicar fichas ou outras coisas do género, ter a capacidade de ser crítico, adaptar, modificar, propor outras, construir os seus próprios materiais e avaliá-los. E essa reflexão é uma componente essencial à avaliação, avaliação constante” (*Entrevista com professor 2, POLIy*).

1.1.5. Construção de conhecimento profissional

Para as quatro categorias descritas, a realização de investigação é maioritariamente apreciada como fornecendo contributos formativos importantes para o aluno enquanto futuro profissional. Uma quinta categoria desfoca o indivíduo e privilegia o processo de construção de conhecimento profissional. Recolhe sete registos de três entrevistados. Inclui-se a ideia que os professores devem ser produtores de conhecimento profissional, divulgado e discutido, e que esse processo se associa à legitimação da profissão e à possibilidade de aprendizagem entre profissionais. Nesse contexto, a natureza do conhecimento e o formato da apresentação são discutidos, destacando-se a fundamentação dos argumentos apresentados em evidências e a abertura ao outro, quer na partilha do trabalho quer na disponibilidade para o discutir.

“Tem de haver conhecimento construído pelos próprios profissionais de educação. Não é uma coisa só de consumismo, não é? Os outros investigam e eu vou aplicar. Portanto, o princípio é sempre o mesmo, que têm de ser atores do currículo e construtores da investigação” (*Entrevista com coordenação, POLIy*).

”Ou seja há toda a vantagem dos educadores também apresentarem e divulgarem o que vão fazendo e de se criar uma comunidade que possa aprender em conjunto com base nas experiências e no que vão fazendo” (*Entrevista com professor 2, POLIy*).

”Ao nível de educação de infância haveria muitíssimo a ganhar através da criação de uma comunidade desse género em que pudesse haver a partilha de iniciativas, dos trabalhos que vão realizando, de experiências que vão efetuando mas por outro lado também com uma avaliação do que realmente os resultados obtidos, qual o impacto dessas atividades. E claro que aí também é sempre importante haver alguns trabalhos com um rigor académico maior que possam marcar a diferença para uma comunidade de educadores de infância que é muitas vezes olhado pela comunidade externa como alguém que está ali a ocupar as criancinhas com brincadeiras...” (*Entrevista com professor 2, POLIy*).

”Acho que tem que ser assim, uma promoção do que é que se descobre, o que é que se faz, porque é que se faz, como é que se faz. E estar aberto ao outro” (*Entrevista com professor 2, UNIx*).

Esta ideia de agente de produção de conhecimento, por oposição a consumidor, é explicitamente referida por um professor, mas também rejeitada por outro. Um terceiro respondente refere que assume como propósito das suas orientações de trabalhos de investigação o contributo para a criação de uma comunidade de investigação de educadores para afirmar o conhecimento profissional destes. Os três docentes integram a *POLIy*. As respostas sobre a utilização dos estudos realizados pelos alunos na formação é reveladora desta diferença de posição.

“O trabalho destas alunas a Matemática... eu penso que elas (orientadoras) já usaram isto nas próprias aulas agora da educação básica. É um terreno onde nunca tinham entrado muito (as orientadoras do trabalho). E começaram a entrar mais na parte do pré-escolar por via da orientação desse trabalho” (*Entrevista com coordenação, POLIy*).

”O trabalho que foi feito sobre (tema), foi forçosamente incorporado nas disciplinas de Didática em que começamos por discutir aspetos de natureza da ciência. Foi também incorporado noutras disciplinas que não de educação de infância, até por exemplo noutras de educação social” (*Entrevista com professor 2, POLIy*).

”Estas investigações não são é para chegar ao conhecimento. É para aprender a dominar metodologias de investigação. E para desenvolver competências de questionamento e de pesquisa” (*Entrevista com professor 3, POLIy*).

1.1.6. Discussão dos resultados

A coexistência de distintos propósitos da realização de investigação na formação inicial de professores foi amplamente explorada no enquadramento teórico. As perspetivas dos professores de cursos em que se coloca os alunos como investigadores em associação à sua iniciação à prática profissional, apesar de revelarem diversidade, apresentam-se interligadas. A forma de perspetivar a relação entre investigação e conhecimento profissional é onde se encontra maior dissensão.

Quadro 26: Distribuição de registos de cada entrevistado por categorias

categorias	UNIx			POLy		
	dir	prof 2	prof 3	coord	prof 2	prof 3
saber porque se faz	2	4	1	2		
atitude investigativa	1		4	2		2
dimensão reflexiva	1		1		2	1
aprender a partir das práticas		1	1		3	
produzir conhecimento profissional		1		1	5	

O Quadro 26 revela que, coerentemente com o postulado pela abordagem fenomenográfica (Marton, 1994; Marton & Booth, 1997), cada entrevistado contribuiu com unidades de análise ou registos para mais do que uma forma de conceber a investigação na formação de professores, discernindo-se registos de todas as categorias em ambas as instituições. Não é indiferente o objetivo com que curso, disciplinas e orientadores desenvolvem as suas práticas, sendo ainda de considerar a diversidade de apropriações pelos alunos do que lhes é proposto, face aos seus percursos formativos e expectativas e representações sobre o trabalho docente (Barnatt, 2009; Cochran-Smith, Barnatt, Friedman, & Pine, 2009; Lüdke & Cruz, 2005; Maaranen, 2010). Mas as categorias delimitadas complementam-se, tratando-se de focos em vertentes distintas de um processo formativo que valoriza ferramentas atitudinais e processuais relevantes para a prática e para a aprendizagem a partir da prática.

Para os professores entrevistados, a investigação é central e inseparável da profissão docente, assumindo-se uma atitude investigativa como desejável e focando-se o seu contributo para o conhecimento profissional em uso, destacando-se particularmente a tomada de decisão. Essa prevalente perspetiva individual, centrada no profissional, só é contrariada pelas poucas respostas que abrangem uma perspetiva coletiva, procurando a afirmação do conhecimento da profissão.

Embora não se tenham identificado os mesmos argumentos para a investigação na formação

inicial que foram convocados no capítulo 5 quando se reviu a literatura, procuramos relacionar o discurso dos professores com essas cinco perspectivas.

Não tendo surgido a ideia de uso (vs. realização) da investigação para basear as práticas, a colaboração com a realização de investigação foi referida, mas enquanto parte do processo de formação, não como objetivo. Esta referência surgiu na *POLly*, onde se valorizou a integração dos estudos realizados pelos alunos em linhas de investigação e projetos desenvolvidos pelos professores ou no âmbito da instituição formadora (*Entrevista com coordenação, POLly*). Foi, ainda, salientado que a participação das orientadoras cooperantes em projetos de investigação contribui para a criação de contextos de estágio em que a realização de investigação é mais favorável (*Entrevista com professor 2, POLly*).

O professor como consumidor de investigação mereceu destaque nos programas de disciplina analisados mas não surge no discurso dos professores. O recurso a conhecimento sistematizado é mencionado por um docente na sua relevância para refletir a experiência e a prática, cruzando-as com conhecimento científico (*Entrevista com professor 2, POLly*). Mais frequente é a ideia de decisões justificadas em argumentos sistemáticos, que se não explicitam a mobilização do conhecimento disponível, valorizam a recolha de evidências e a reflexão e o questionamento críticos como garantes de superação da rotina. Estas ideias encontram-se nas categorias “saber porque se faz” e na “dimensão reflexiva”.

As categorias “atitude investigativa” e o “saber porque faz” conjugam-se no conceito de *inquiry as stance* (Cochran-Smith & Lytle, 2009a, 2009b) que valoriza uma abordagem de indagação à profissão e ao quotidiano mobilizando capacidades de análise, de argumentação, tomada de decisão e justificação perante as situações pedagógicas. A avaliação contínua do próprio trabalho, que o conceito também inclui, permite aqui situar, parcialmente, a categoria de “aprender a partir da própria prática”.

Esta categoria liga-se à perspectiva de investigação na formação inicial de professores como promovendo um desenvolvimento profissional baseado na internalização da disposição para estudar as práticas de ensino, concebendo a formação como em aberto. Esta ideia atravessa, aliás, as várias categorias delimitadas neste estudo a partir do discurso dos professores e concretiza-se de forma particular no registo de um dos professores:

“Eu sinto que é (a investigação) crucial porque é mesmo aquilo que é o âmago da profissão ou

que deve ser e que vai ser. Isso eu costumo-lhes dizer. (...) O bem-estar delas até pessoal, profissional, mas até pessoal... elas sentirem-se vivas e bem equilibradas ao longo da vida profissional delas depende largamente da capacidade que elas tiverem de se posicionar de uma forma crítica” (*Entrevista professor 3, UNIx*).

A quinta agregação de argumentos favoráveis à investigação na formação inicial de professores incide nos professores como produtores de conhecimento profissional, entendido não como património profissional individual mas como conhecimento da profissão. Como referido no capítulo 5, assumir que os estudos realizados pelos professores sobre as suas práticas devem ser divulgados, criticados e utilizados por outros professores, integrando a base de conhecimento disponível, requer uma “different knowledge base, one that is not designed so that teachers function simply as objects of study but also as architects of study and generators of knowledge” (Cochran-Smith & Lytle, 1993c, p. 2). Analisámos na categoria “produção de conhecimento profissional” como as perspetivas dos professores são heterogéneas em relação a este aspeto. Na *UNIx*, não surgiu referência a este propósito¹, enquanto na *POLiY* se detetaram opiniões divergentes que parecem derivar mais da conceção de investigação do que sobre a sua importância para os professores. No capítulo 4, analisámos como o reconhecimento de valor intrínseco ao que os processos de investigação desenvolvidos pelos professores geram como conhecimento é um critério distintivo de uma forma específica de conceber a profissão docente.

1.2. Análise das respostas dos alunos aos questionários

Para a apresentação das perspetivas dos alunos, descrevem-se as categorias que foram delimitadas, ilustradas por excertos retirados dos questionários. Identifica-se através de código a pertença do excerto: a um questionário específico – por exemplo, *Questionário 13* – de entre as recolhas realizadas em cada uma das instituições que, por sua vez, foram identificadas como *POLiY*, no caso do ensino politécnico, e *UNIx*, no caso do ensino universitário. Foram analisados 14 questionários da *POLiY* e 28 da *UNIx*, num total de 42.

1.2.1. Investigação na formação inicial

Todos os alunos que responderam à indagação sobre a realização de investigação durante a formação inicial consideraram que é importante (40/40). Duas respostas colocam condições a esta importância: que seja situada e relacionada com a prática (1) e que seja sobre tópicos relativos à

¹O guião da entrevista não indagava sobre nenhuma das perspetivas acerca da relação entre investigação e profissão em particular.

educação de infância (1). No geral, esta importância deriva do reconhecido valor formativo por desenvolver competências referentes ao próprio processo de investigação e/ou relativas aos tópicos estudados e à forma de abordar as tarefas profissionais (38/40). A projeção destes argumentos no futuro profissional é igualmente referida (30/40).

“Sim, pois ajuda-nos a olhar com outros olhos as necessidades e desejos das crianças. Prepara-nos para que no futuro tenhamos igualmente essa vontade e necessidade de desenvolver investigação” (Questionário 7, *UNIx*).

Com apenas quatro referências, surge a ideia de que a localização deste investimento na formação inicial é adequada por ser uma altura em que existe tempo e disponibilidade para essa aprendizagem acontecer.

“Sim, porque é um ano em que podemos aliar a prática à investigação, sem rígidos horários de trabalho, sem outras preocupações normais e profissionais em geral” (Questionário 9, *UNIx*).

Na elencação das competências desenvolvidas com a realização de investigação (Quadro 27), o foco em aspetos relativos ao próprio processo de investigação é, novamente, apreensível. A atitude investigativa e a capacidade reflexiva que surgem destacadas nos estudos empreendidos sobre a realização de investigação na formação inicial (capítulo 5, ponto 3) são igualmente referidas. No mesmo sentido, surge o reconhecimento de aprofundamento de aprendizagens sobre o tópico investigado.

Quadro 27: Distribuição de registos pelas competências desenvolvidas com a realização de investigação

categorias	exemplos	ni	fi
ferramentas processuais e conceptuais associadas ao processo investigativo	“Conseguir desenvolver a capacidade de pesquisa e seleção de informação para confrontar os resultados obtidos com o quadro teórico” (<i>Q 1, POLIy</i>)	32	0,395
atitude investigativa	“Desenvolver um olhar mais crítico e científico, mais individualizado e específico, em vez de uma visão generalizada” (<i>Q 8, UNIx</i>)	12	0,148
capacidade reflexiva	“Ter uma postura reflexiva sobre a minha ação (antes, durante e após a ação) permite-me tomar decisões e opções mais coerentes” (<i>Q 3, UNIx</i>)	11	0,136
conhecimento sobre tópico investigado	“Conhecimento específico e científico sobre a temática” (<i>Q 26, UNIx</i>)	10	0,123
competências relacionais e socioemocionais	“Essencialmente, na compreensão e aceitação do outro” (<i>Q 4, UNIx</i>)	7	0,086
escuta das crianças no processo educativo	“A capacidade de identificação clara e precisa das verdadeiras competências e atitudes das crianças face a determinados assuntos” (<i>Q 8, UNIx</i>)	5	0,062
rigor nos processos e análises	“(na prática) é preciso pesquisar muito e clarificar ideias – selecionar o que realmente é importante aplicando sempre o rigor científico” (<i>Q 27, UNIx</i>)	4	0,050

Destaque para o desenvolvimento de competências de escuta das crianças no processo educativo, quer porque se trata de uma dimensão importante da pedagogia de infância quer porque a investigação revista no capítulo 5 afirma a pouca perceção de vantagens e benefícios para além do próprio quando se questionam os alunos sobre a sua participação em processos de pesquisa durante a sua formação. Embora se refiram a alterações em si mesmos, os respondentes focam as crianças no seu horizonte de resposta.

A experiência de investigação durante a formação inicial foi, ainda, interpelada em termos de promoção de uma relação positiva quer com a atividade de investigar quer com a sua presença no projeto profissional. Smeby (2007) argumenta que a discussão dos impactos de formação precisa de incluir o conceito de relação com o conhecimento, deixando de restringir a apreciação às aprendizagens realizadas para incluir a curiosidade e o reconhecimento de que o conhecimento profissional (do próprio e do coletivo) é constantemente reconstruído e desafiado. Nesse sentido, incluímos uma questão sobre a perspetiva de voltar a realizar investigação na vida profissional.

Depois de consideradas as afirmações de indecisão (6/42), as respostas deixadas em branco (4/42) e uma negação do projeto de voltar a realizar investigação (“Prefiro a parte prática”, *Questionário 14, UNIx*), concluímos que 73.8% dos respondentes preveem voltar a realizar investigação. Em 17 casos, esta previsão inclui explicitamente a obtenção de um grau (referências a pós-graduação, mestrado, doutoramento), perspetivado como continuação do percurso formativo iniciado. Por outro lado, duas respostas afirmam que pretendem realizar investigação mas sem relação com a continuação dos estudos. Incluem-se nas 15 respostas que associam o desenvolvimento de processos investigativos ao agir profissional. Uma das respostas combina as duas formas.

"Sim penso realizar investigação no meu agir profissional. É muito importante para qualquer educador realizar pesquisas e estar informado de modo a conhecer a criança, conhecer o contexto, entre outros" (*Questionário 1, UNIx*).

"Sim, gostaria de realizar. Na minha formação contínua (académica), assim como ao nível da minha prática mas de um carácter mais informal, provavelmente" (*Questionário 5, POLIy*).

A experiência de realização de investigação durante a formação inicial é expressa em termos largamente positivos no discurso dos alunos, reconhecendo diferentes áreas de competência e projetando a manutenção desse processo como parte do seu futuro profissional.

1.2.2. Realização de investigação: centralidade na profissão e presença no cotidiano

Em termos de relação entre investigação e o profissional de educação de infância, solicitou-se aos respondentes que situassem uma lista de possíveis áreas de competência de educadores de infância em termos de centralidade na profissão e de presença no cotidiano profissional. Com esta questão, além de distinguir a concepção dos alunos em relação a essas duas esferas, pretendia-se discernir a localização da investigação relativamente a outras componentes da profissão.

A lista de competências incluía: relação com os pais, formação contínua, organização do ambiente educativo, relação com a comunidade local, realização de investigação, promoção da aprendizagem das crianças, reflexão sobre as suas práticas e trabalho em equipa. A resposta era concretizada situando os algarismos correspondentes em três círculos ou no espaço exterior aos círculos (Figura 3). Cinco respostas foram anuladas por não terem distribuído todas as competências, mas apenas selecionado uma para cada círculo.

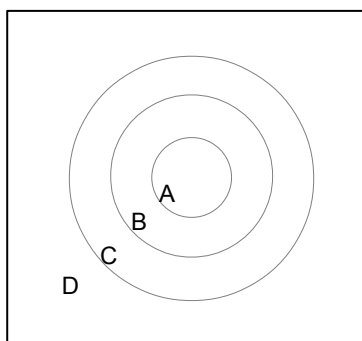


Figura 3: Espaço de resposta apresentado no questionário

Em termos gerais, agregando as duas questões (Quadro 28), verifica-se que mais de metade dos respondentes (58%) situou a realização de investigação perto do núcleo da figura apresentada (14% no centro ou “a”, 44% no círculo seguinte ou “b”). As perspetivas diferem, no entanto, quando se considera a centralidade para a profissão e a presença no quotidiano. É mais consensual que a realização de investigação esteja perto do que define a profissão (62% de respostas nos dois círculos centrais, “a” e “b”) do que integre o dia a dia do/a educador/a de infância (44.5% de respostas nos dois círculos centrais, “a” e “b”). São assim mais as respostas (55.5%) que afastam a realização de investigação da presença no dia a dia profissional. Refira-se, ainda, a expressão de ausência da investigação no quotidiano, representada pelos 22% de respostas em “d” (contra apenas uma resposta em “d” no que respeita à profissão).

Na análise da posição da realização de investigação comparativamente a outras competências profissionais, verificou-se que, para 19 futuros profissionais, a realização de investigação foi considerada como a competência mais distante do núcleo ou do quotidiano da profissão. Esta situação é mais visível nos oito casos em que foi ocupada a posição mais exterior disponível (d) e nos oito casos em que a investigação foi situada no segundo círculo mais exterior (c).

Quadro 28: Distribuição das respostas relativas à localização da realização de investigação

questão	opção	ni	fi
centralidade da realização de investigação relativamente à profissão	a (centro)	7	0,19
	b	19	0,53
	c	9	0,25
	d	1	0,03
presença da realização de investigação no quotidiano do/a educador/a de infância	a (centro)	3	0,084
	b	13	0,361
	c	12	0,333
	d	8	0,222
Total	a (centro)	10	0,14
	b	32	0,44
	c	21	0,29
	d	9	0,13

No extremo oposto, encontramos 13 respostas que perspetivam a realização de investigação como mais central do que outras competências listadas: em nove ocasiões, relativamente à relação com a comunidade local (12), à formação contínua (8), à relação com os pais (1), à organização do ambiente educativo (1) e ao trabalho em equipa (1).

A investigação surgiu na esfera mais afastada que os alunos assinalaram em 37 outras ocasiões em conjunto com outras competências. As áreas que mais acompanharam a investigação nesta exterioridade foram: a formação contínua (30), a relação com a comunidade local (22), o trabalho em equipa (9), a organização do ambiente educativo (7), a reflexão sobre as suas práticas (3) e a relação com os pais (1).

Os dados produzidos através desta questão sugerem outras análises mais vocacionadas com a conceção de profissão que, por exemplo, a forma como a relação com a comunidade local ou a organização do ambiente educativo foram situadas permitem discutir.

1.2.3. Realização de investigação: perspectivas sobre a relevância para a profissão

As perspectivas dos alunos sobre a relação entre investigação e profissão foram, ainda, apreciadas focando o papel ou importância dos processos investigativos para a vida profissional de um/a educador/a de infância.

Quando questionados diretamente sobre a importância da investigação para o profissional de educação de infância, a totalidade dos alunos respondeu positivamente, afirmando a necessidade de saber realizar investigação (42/42). A justificação para esta necessidade varia, no entanto.

Perante a questão colocada de forma aberta, as respostas distribuem-se de forma vincada, não se encontrando categorias que reúnam mais do que um quarto de respondentes. Assim, saber investigar como forma de conseguir lidar com a complexidade associada a um mundo em mudança, situações fluídas e uma perceção do conhecimento como mutável foi a categoria mais expressiva (11/42). As duas categorias seguintes referem-se mais proximamente à ação profissional do/a educador/a de infância: o acesso ao saber necessário para ensinar, em termos de preparação científica dos conteúdos (9/42) e a fundamentação e rigor científico das decisões pedagógicas (8/42). A ideia de atualização, traduzível por desenvolvimento profissional (6/42), e a de reflexividade (5/42) surgem também referidas pelos respondentes, embora sem explicitação do papel a desempenhar pela investigação nesses processos mais amplos. O mesmo sucede com a categoria relativa à capacidade de dar resposta às crianças no trabalho desenvolvido (5/42).

Pela relevância do conteúdo, apesar da sua pouca expressividade, referem-se as respostas que focaram a investigação como forma de afirmar o valor da educação pré-escolar (1/42) desocultando o trabalho realizado (1/42) e tornando o investigador capaz de contribuir para discussões sobre política educativa (onde a voz do/a educador/a de infância faz falta) (1/42).

Com base nas entrevistas e questionários abertos utilizados no estudo exploratório, assim como na revisão de outros estudos, foram apresentadas 10 opções de resposta sobre a importância de saber investigar para os educadores de infância (Quadro 29). Todas as opções apresentadas foram assinaladas, não tendo nenhum respondente utilizado a opção de adicionar uma resposta.

Das 10 opções apresentadas, das quais podiam escolher 5, a opção que recolheu maior consenso foi o desenvolvimento de uma prática reflexiva (18%), seguida da possibilidade de fundamentar o trabalho a desenvolver com as crianças, como parte da preparação da ação

profissional (14%), ideia também expressa nas respostas à questão aberta como aprofundamento dos tópicos. Uma terceira alternativa recolheu uma percentagem próxima: o desenvolvimento da própria prática através da sua análise e reformulação (14%).

Quadro 29: Distribuição das respostas sobre importância de educadores de infância saberem investigar

	<i>UNIx</i>		<i>POLly</i>		Total	
	ni	fi	ni	fi	ni	fi
1: procurar informação relativa ao trabalho a desenvolver com as crianças	22	0,16	10	0,14	32	0,15
2: conhecer o contexto em que vai trabalhar	13	0,09	6	0,09	19	0,09
3: basear as suas decisões pedagógicas	17	0,12	7	0,10	24	0,11
4: resolver problemas surgidos na prática	17	0,12	8	0,11	25	0,12
5: adotar uma atitude investigativa em relação à sua prática	12	0,09	7	0,10	19	0,09
6: desenvolver uma prática reflexiva	23	0,17	14	0,20	37	0,18
7: evoluir na sua prática, analisando-a e modificando-a	22	0,16	8	0,11	30	0,14
8: colaborar em projetos de investigação	2	0,01	2	0,03	4	0,02
9: produzir conhecimento profissional específico na área da EI	6	0,04	5	0,07	11	0,05
10: servir de modelo para, e saber apoiar, investigações das crianças	6	0,04	3	0,04	9	0,04
11: outro (aberto)	0	0	0	0	0	0
Total	140		70		210	

No extremo oposto, das opções menos escolhidas, encontramos como argumentos para o/a educador/a de infância saber investigar: o modelar e apoiar os projetos de investigação das crianças (4%), a produção de conhecimento profissional em educação de infância (5%) e a colaboração em projetos de investigação (2%).

1.2.4. Responsabilidade pela produção de conhecimento profissional

Dado o enfoque na construção de conhecimento profissional assumido neste empreendimento e a pouca representatividade dessa ideia nos estudos sobre a experiência de investigação na formação de professores (capítulo 5), questionou-se diretamente os alunos sobre a sua perspetiva acerca da responsabilidade sobre a produção de conhecimento profissional e a relevância do conhecimento produzido por diferentes atores.

Na escolha múltipla apresentada, a produção por equipas de investigadores e educadores de infância assume claramente a preferência dos respondentes, com maior ênfase na garantia de relevância (60%) do que na responsabilidade (44%) (Quadro 30).

A análise dos argumentos apresentados revelou outros aspetos das perspetivas dos alunos. A

preferência pelas equipas é sustentada, nuns casos, na proximidade de investigadores e educadores de infância aos contextos de prática, por oposição a outros intervenientes não identificados nas respostas (“Porque são as pessoas mais próximas da realidade do quotidiano com as crianças e em conjunto com os investigadores podem alcançar respostas adequadas”, *Questionário 17, UNIx*); noutros casos, afirmando o contributo de cada, sendo a experiência e o conhecimento direto das crianças atribuído aos educadores de infância e o conhecimento teórico e sobre investigação, aos investigadores (“Porque os educadores têm o contacto real com a profissão e as equipas de investigadores complementam a experiência dos educadores com outros conhecimentos”, *Questionário 27, UNIx*).

Quadro 30: Distribuição das respostas às questões sobre produção de conhecimento profissional

	governo e instituições internacionais		investigadores (universidades, institutos, etc.)		equipas de investigadores e educadores		educadores de infância		não sei	
	ni	fi	ni	fi	ni	fi	ni	fi	ni	fi
a quem compete a principal responsabilidade pela produção de conhecimento profissional para educadores de infância?	4	0,09	7	0,16	19	0,44	11	0,26	2	0,05
quem produz conhecimento mais relevante para educadores de infância?	1	0,02	8	0,19	25	0,60	5	0,12	3	0,07

Optar por considerar o profissional como responsável pela produção do conhecimento que sustenta a sua ação e a própria profissão, quando justificado, permite interpretar que a concepção de conhecimento profissional que os respondentes consideraram é individual, correspondendo ao património pessoal do profissional e não ao corpo de conhecimentos disponível coletivamente (“Considerarei os próprios educadores de infância no contexto já da sua prática profissional, pois penso que o educador no dia-a-dia se depara com questões que ele próprio não tem uma formação mais vinculada nesse sentido e deve procurá-la, não devendo esperar que esta chega até si”, *Questionário 6, POLIy*).

Outras respostas parecem fazer equivaler produção de conhecimento profissional a formação, quer quando assinalam o/a educador/a de infância como responsável (“Porque um profissional de educação deve procurar manter-se informado e ritualizado e enriquecer a sua formação” *Questionário 6, UNIx*) quer quando atribuem essa responsabilidade a instituições (“Compete a estas entidades fornecer formação e conhecimento à população e profissionais”

Questionário 20, POLly).

1.2.5. Discussão dos resultados

Para além de reconhecerem contributos formativos da sua experiência de investigação na formação inicial, os alunos revelaram uma valorização expressiva e diversificada dos processos investigativos para a profissão. Tal como no discurso dos professores, a importância que é concedida é centrada numa perspetiva focada no profissional ou indivíduo, com raras referências à profissão ou comunidade profissional. A investigação surge, assim, mais próxima de uma forma de abordar e viver a prática e a profissão do que como atividade de produzir conhecimento, embora a necessidade de envolver os educadores de infância na produção de conhecimento relevante esteja presente, com recurso a colaborações com investigadores. O próprio conceito de produção de conhecimento profissional revelou-se bastante equívoco.

O destaque concedido pelos alunos à prática reflexiva atravessa as várias questões e o contexto da investigação e da profissão. A ideia de reflexividade é assumida como central em muitos cursos de formação de professores e foi igualmente identificada na análise dos programas de formação em investigação na educação de infância (capítulo 6). A pouca explicitação do que se entende por reflexão (M. T. Estrela, 2002; Zeichner & Liu, 2010) não diminui a frequência com que é mobilizada para a justificação da investigação na formação de professores. Tendo discutido a forma como alguns autores distinguem explicitamente investigação de reflexão (capítulo 4), encontramos, por outro lado, a perspetiva de que a investigação pode fornecer ferramentas para uma prática reflexiva (Perrenoud, 1993a). Num estudo com alunos de formação inicial de professores, Maaranen (2010) descreveu a indiferenciação, para os alunos, dos conceitos de prática reflexiva e investigação realizada por professores. Não tendo questionado diretamente sobre essa distinção e relação, afirmamos a proximidade entre as duas na valorização da análise da prática como tendo potencial transformativo, mas recordamos que a prática reflexiva não exige a formação em investigação e a esta são reconhecidos outros impactos formativos (e profissionais). O próprio Schön designou a prática reflexiva como “non rigorous inquiry” (1987, p. 3), podendo ser perspetivada como precursora da investigação ao identificar questões e problemas (McMahon, 1999).

Questões semelhantes se colocam relativamente à ideia de análise e reformulação das práticas quando desconectada da investigação enquanto recolha de evidências e interpretação das

mesmas recorrendo a quadros teóricos. No discurso dos professores foi identificada esta associação. Como a ideia, na perspetiva dos alunos, apenas foi assinalada na questão fechada, não a podemos apreciar.

O destaque ao conhecimento construído através da investigação, e desta como forma de garantir a preparação em termos de acesso e domínio de conhecimentos, é transversal ao questionário dos alunos. A ideia de investigação aqui subjacente merece ser analisada pois remete mais facilmente para a ideia de pesquisa e de revisão de literatura do que para a ideia de produção de conhecimento através de processos empíricos. No estudo exploratório fora já assinalada esta predominante concepção de investigação como restrita ao acesso a informação já existente (Figueiredo & Roldão, 2008). Por outro lado, o aprofundamento do conhecimento sobre o tópico investigado que surge no discurso dos alunos, e que é comum aos estudos revistos sobre a forma como participantes em investigação na formação inicial a concebem, não antecipa a projeção desse benefício formativo no futuro profissional, sendo um reconhecimento mais claro da investigação como estratégia formativa do que como propósito formativo.

A colaboração em projetos de investigação é um dos propósitos explicitamente referidos no Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto) onde, na dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, é afirmada a expectativa de que o professor “cooper(e) na elaboração e realização de estudos e de projetos de intervenção integrados na escola e no seu contexto”. Este desiderato foi igualmente identificado nos programas das disciplinas (capítulo 6), mas encontra pouca expressão nas respostas dos alunos. Por outro lado, as respostas sobre a responsabilidade acerca da produção de conhecimento profissional revelam a expectativa de que investigadores e profissionais colaborem. Antecipa-se poderem tratar-se de problemas de instrumentação da recolha ou da influência da pouca associação da ideia de investigação realizada por práticos com a produção de conhecimento profissional.

Ainda que pouco prevalentes, quer a escuta das crianças como parte das competências desenvolvidas quer a opção pelo modelar e apoiar projetos de investigação com as crianças são indicadores de alguma especificidade da educação de infância que podem ser associados aos identificados na investigação (capítulo 5, ponto 3.3.).

A percentagem de alunos que selecionaram a opção relativa à produção de conhecimento

profissional específico e a sua quase ausência das categorias emergentes do seu discurso são coerentes com a limitada representatividade desta forma de perspetivar a relevância da investigação para a profissão docente comentada nas perspetivas dos professores e na análise dos programas. Estes dados, quando confrontados com a clara preferência pela participação dos educadores de infância na produção de conhecimento, sugerem a necessidade de maior articulação e interação entre os conceitos e linhas de investigação sobre conhecimento profissional específico e investigação realizada por práticos, que nesta tese se ensaia.

2. Produção investigativa na formação inicial de professores

2.1. Contextualização: a disciplina de seminário no discurso dos professores

Tendo questionado a direção/coordenação de curso e os professores sobre a organização das disciplinas, optou-se por recorrer à descrição apresentada, e não aos programas, para proporcionar informação que contextualize a produção investigativa que a seguir se analisa.

O desenvolvimento do projeto iniciava-se, em ambas as instituições, em paralelo com o estágio ou prática pedagógica final, decorrendo ao longo do ano letivo. Esta situação de simultaneidade é central à organização de ambas as disciplinas por relacionar o estudo com as práticas desenvolvidas.

“Eu acho que só faz sentido o Seminário de facto em ligação com a prática pedagógica. Como disciplina isolada acho muito complicado” (*Entrevista com professor 2, UNIx*).

Valoriza-se, no contexto da disciplina de Seminário, a emergência de questões a partir da observação e análise da prática.

“Eu acho que é essencial elas na prática pedagógica fazerem uma observação e quando elas perspetivam alguma coisa que gostariam de questionar ou que consideram que poderia haver outra solução mais eficaz ou que é um assunto que de facto merece uma atenção mais pormenorizada, elas evidenciam isso” (*Entrevista com professor 2, UNIx*).

“O nosso suporte, o meu papel centrou-se muito em ajudá-las com o meu olhar a analisar a prática, a perceber o que é que na prática delas exigia uma atitude investigativa ou exigia mais” (*Entrevista com professor 3, UNIx*).

“Também temos situações em que fazem sobre a própria prática. Eu acho que isso devia ser o que se ambiciona, não é? Na minha perspetiva era isso o ideal” (*Entrevista com coordenação de curso, POLly*).

“Os alunos na “Prática Pedagógica” identificariam questões que lhes criavam alguma interrogação ou que precisavam de saber melhor, compreender melhor e portanto a ideia era desenvolverem um projeto de investigação” (*Entrevista com direção de curso, UNIx*).

“No caso do Seminário, o objetivo fundamental era promover reflexão sobre a própria prática e iniciá-los de alguma forma num processo de reflexão sobre a própria atividade” (*Entrevista com professor 2, POLIy*).

No entanto, são assumidas limitações a este pressuposto de estudar problemas a partir da prática. Em ambas as instituições foram relatadas situações distintas. Na UNIx, ao longo da existência do curso, verificaram-se duas situações: uma em que professores de outras áreas ou departamentos colaboravam no curso, orientando os trabalhos para temáticas próximas dos seus interesses de investigação, e outra em que a orientação dos estudos passou a ser da responsabilidade dos orientadores da prática pedagógica. Na POLIy, optou-se por organizar linhas de investigação, apresentadas aos alunos pelos professores no início do processo procurando que os alunos se associassem a essas linhas de investigação, permitindo que fossem sugeridos outros tópicos. Em ambos os casos são analisados aspetos positivos e negativos de situações de escolha livre ou de orientação dos alunos para temas propostos¹. Um dos constrangimentos identificado é a desconexão com as práticas.

“O que ficava sempre por fazer e fica um bocadinho é tudo o que seja investigação centrada mais na prática. Era o que nós queríamos e era o objetivo e nem sempre conseguimos. Todos os anos há alguns trabalhos que se conseguem aí e há outros que andam ali nas margens” (*Entrevista com coordenação de curso, POLIy*).

Uma das vantagens é a possibilidade de integração em projetos mais articulados e complexos que envolvam vários participantes.

“Estavam os estagiários, estavam os próprios profissionais e isso também era o desejável, não é, que houvesse várias linhas de investigação com consistência e que eles se fossem integrando nas equipas de investigação” (*Entrevista com coordenação de curso, POLIy*).

A associação entre estágio e trabalho de pesquisa implica, por outro lado, que os alunos acumulavam as tarefas de estágio com as de investigação, situação que é identificada em vários estudos como constrangimento ao trabalho de pesquisa (Barnatt, 2009; Eklund, 2009; Maaranen, 2010; Moreira, Paiva, Vieira, Barbosa, & I. Fernandes, 2006).

¹A construção de projetos de investigação é criticamente analisada por Vieira (2010b), como discutido no capítulo 5.

Os trabalhos foram descritos como desenvolvendo-se preferencialmente em pares ou grupos, mantendo-se a organização das parcerias para o estágio. Em ambas as instituições, vários professores asseguravam as orientações, distribuindo-se os alunos por orientadores em função dos temas estudados. Os professores entrevistados expressaram a preferência por orientações em pequeno grupo por forma a fomentar discussões e permitir a aprendizagem através das experiências dos vários pares/grupos. Os momentos com a presença da turma inteira eram reservados à orientação geral do processo, principalmente no seu início.

As tarefas envolvidas nas disciplinas distribuíam-se por definição de um problema de investigação, realização de um estudo envolvendo enquadramento teórico e parte empírica, resultando na escrita de um relatório de investigação. Era, ainda, esperada a apresentação final dos estudos, perante um júri e nas jornadas da prática pedagógica, no caso da *POLi*, ou no decorrer da semana da prática pedagógica, no caso da *UNI*x. O trabalho de investigação não é considerado como o elemento que permite apreciar o desenvolvimento de competências práticas no âmbito do estágio, como descrito por Mattson (2008b) noutros contextos europeus.

A importância concedida à divulgação do conhecimento é patente no discurso dos professores, referindo esses momentos de apresentação aberta à comunidade académica e educativa e o incentivo à participação em eventos científicos e à publicação, para trabalhos selecionados.

“Este ano voltámos a fazer os posters em que elas divulgam a sua investigação. E depois incentivo-as sempre quando há congressos da APEI ou do CIANEI para elas irem falar sobre as suas práticas, sobre o seu trabalho de investigação” (*Entrevista com professor 2, UNI*x).

“Nas semanas da prática pedagógica, sim. Em alguns casos também tem acontecido os alunos (...) apresentarem em alguns encontros. Por exemplo encontros da APEI. É relativamente comum os alunos irem apresentar os seus trabalhos” (*Entrevista com direção de curso, UNI*x).

“E depois há as jornadas: geralmente, apresentam em formato poster todos e alguns, se se enquadrarem no tema das jornadas, apresentam também comunicação. E alguns têm publicado. Já foram ao CIANEI” (*Entrevista com coordenação de curso, POLi*).

Esta disseminação surge associada a várias ideias:

a) visibilidade e legitimação profissional,

“No final da primeira edição dos bacharelatos fez-se a primeira semana da prática pedagógica e a ideia era logo esta de dar visibilidade, de prestigiar estes profissionais. Onde eles de facto

evidenciem aquilo que fazem” (*Entrevista com direção de curso, UNIx*).

“têm conduzido a publicações em revistas ou se têm traduzido em apresentações em congressos precisamente porque é algo que eu considero inerente à atividade do educador”

(*Entrevista com professor 2, POLIy*).

b) parte de um processo de investigação, não especificamente dos processos desenvolvidos pelos alunos neste contexto,

“Nós procuramos que a investigação seja entendida como investigação completa. A investigação completa implica também a sua publicação, forçosamente” (*Entrevista com professor 2, POLIy*).

c) parte do contributo formativo da experiência de investigação durante a formação inicial,

“acho que para elas também é importante habituarem-se a esta cultura da divulgação porque senão acaba por ficar ali no casulo e não é isso que se pretende” (*Entrevista com professor 2, UNIx*).

2.2. Análise dos trabalhos com características de investigação

O conhecimento produzido no âmbito dos trabalhos finais de curso das licenciaturas em educação de infância representa a concretização de “uma rotina de produção investigativa pelos próprios atores” (Roldão, 2002a, p. 40) com um possível significado epistemológico de reforço do reconhecimento da especificidade do saber educativo, assim como um dos produtos dos esforços formativos que invistam num dos vários propósitos para integrar tarefas de investigação na formação inicial (capítulos 5 e 6). Optou-se por se apreciar monografias ou trabalhos finais de curso com o objetivo de analisar as características de que se reveste a investigação produzida no âmbito de cursos de licenciatura em educação de infância nas instâncias metodológica e substantiva (Brinberg & McGrath, 1983, 1985): na instância substantiva, procurou-se a identificação dos conteúdos alvo de interesse dos estudos, ou seja, os fenómenos investigados e os atores abrangidos; na instância metodológica, centrou-se o foco nas técnicas e processos pelos quais foram conduzidos os estudos. Não se procurou, portanto, fazer revisão de resultados ou apreciar a qualidade dos relatórios. No capítulo do dispositivo de pesquisa, foram descritos o processo de acesso aos relatórios de investigação (capítulo 1, ponto 2.4.) e as linhas que orientaram a análise realizada (pontos 3.4., 4.4. e 5.).

A descrição e análise dos resultados surgem ilustradas por exemplos. Nalguns casos,

recorreu-se a citação direta dos relatórios, caso em que se identifica através de código a pertença do excerto: a um relatório específico – por exemplo, *Monografia 55* – de entre os relatórios lidos para cada uma das instituições que, por sua vez, foram identificadas como *POLly*, no caso do ensino politécnico, e *UNIx*, no caso do ensino universitário. Noutros casos, explicam-se as opções do relatório em texto, ou combinando informações localizadas ao longo do relatório ou relacionando diferentes categorias. Pretende-se com ambas as alternativas explicitar a categoria que se discute e as suas relações com outras categorias, e não apresentar a totalidade dos dados que a constituem.

2.2.1. Descrição genérica dos trabalhos analisados

Depois da inserção dos 59 relatórios recolhidos na base de dados bibliográfica elaborada para o efeito, iniciou-se a leitura e a análise dos mesmos. O primeiro aspeto apreciado foi a estrutura dos relatórios.

Os trabalhos da instituição de ensino politécnico (*POLly*) apresentam os elementos e a organização tradicional de um relatório de investigação: incluem resumo (maioria com tradução para inglês), índice de conteúdos e de figuras/quadros, introdução, capítulos de enquadramento teórico, descrição da metodologia de investigação e de apresentação de resultados, conclusão, lista de referências bibliográficas e anexos. As capas dos trabalhos seguem, também, uma estrutura académica, não só em termos dos elementos indicados (enquadramento institucional e curricular, autores e orientadores, título, tipo de trabalho e data), como em termos gráficos, usando tipos de letra sóbrios e sem recorrer a imagens (com exceção de dois relatórios).

No caso da instituição de ensino universitário (*UNIx*), a organização da informação é igualmente tradicional em termos de partes textuais, encontrando-se índice de conteúdos, introdução, capítulos de enquadramento teórico, descrição da metodologia de investigação e de apresentação de resultados, conclusão, lista de referências bibliográficas e anexos. Com uma exceção cada, identificou-se a ausência de resumos no início dos trabalhos e de índices de figuras/quadros. As capas apresentam, na maioria, a informação que permite identificar enquadramento, autoria e supervisão, título e data, mas oscila a forma de identificar o tipo de trabalho (e a presença dessa informação), surgindo, ainda, uma diversidade muito significativa de tipos e tamanhos de letra e o recurso frequente a imagens (fotografias e desenhos) para ilustrar a capa.

Dada a ausência de resumos em muitos relatórios e a constatação de que, apesar de em

vários trabalhos o resumo permitir identificar aspetos que estavam incluídos na grelha de análise, noutros casos o resumo era lacunar relativamente a informação (como número de participantes ou métodos de recolha de dados), optou-se por não analisar os resumos.

Recorrendo à base de dados bibliográfica, analisaram-se as autorias dos relatórios em termos de número de autores. Trata-se de uma dimensão importante no âmbito da investigação realizada por práticos, com várias linhas a frisarem a importância da colaboração nestes processos (capítulos 4 e 5). No caso de *POLi*, detetou-se coerência ao longo dos três anos analisados e a preferência por uma autoria partilhada (Quadro 31), correspondendo ao número de elementos dos grupos de estágio. Esta organização foi decidida pela coordenação da disciplina de Seminário, mantendo-se apesar das alterações na equipa de professores e de coordenador da própria disciplina (*Entrevista com coordenação de curso, POLi*). No caso de *UNi*, o primeiro e segundo anos analisados correspondem à situação de divisão dos alunos por seminários distintos, tendo as monografias a que tivemos acesso sido orientadas por dois professores, enquanto o terceiro ano analisado corresponde à situação de responsabilização pelos trabalhos de investigação pelos orientadores de estágio (*Entrevista com coordenação, UNi*). As diferenças e diversidade encontradas (Quadro 31), em que o ano de 2007/08 apenas inclui autorias individuais, devem-se a essa dupla situação: de alteração na orientação da disciplina e de recolha parcial em dois dos anos letivos (2006/07 e 2007/08).

Quadro 31: Distribuição das monografias por número de autores

autoria	Total	Instituição universitária (<i>UNi</i>)				Instituição politécnica (<i>POLi</i>)			
		2006/07	2007/08	2008/09	Total	2006/07	2007/08	2008/09	Total
individual	22	0	18	4	22	0	0	0	0
par	32	4	0	4	8	9	4	11	24
trio	4	1	0	3	4	0	0	0	0
quadra	1	0	0	1	1	0	0	0	0
Total	59	5	18	12	35	9	4	11	24

No total do corpo de trabalhos em análise, o par é a organização mais frequente, com mais de metade dos trabalhos (54%) a serem realizados nesse formato. Por outro lado, 37% dos trabalhos foram realizados individualmente, situação que apenas se verifica na *UNi* e com prevalência num ano letivo. A opção pelo par é coerente com a tónica, que ambas as instituições reconheceram ser valorizada, de procurar as questões de partida na prática desenvolvida pelos

alunos. Alguns dos trabalhos com mais do que dois elementos assumem que essa colaboração alargada se deveu a uma questão partilhada por ambos os grupos de estágio de uma mesma instituição cooperante.

Em termos de escrita e de formatação, a larga maioria dos trabalhos apresenta poucos erros na ortografia e uma construção frásica correta, o que contribui para uma leitura agradável. As listas finais de bibliografia, presentes em todos os relatórios, encontram-se coerentemente referenciadas e organizadas alfabeticamente, sendo visível a sustentação dos trabalhos em fontes de informação.

Procurou-se confrontar as características dos relatórios com propostas de caracterização de trabalhos finais encontradas nos estudos sobre essa dimensão de formações de 1.º ciclo, segundo Bolonha, designadas internacionalmente por bacharelatos. Verificou-se, assim, ser possível identificar nos trabalhos apresentados pela via dos relatórios analisados: a) um investimento significativo de tempo de estudo por parte dos estudantes, b) distribuído ao longo do ano letivo, c) em resposta a uma tarefa de natureza aberta e d) exigindo aprofundamento dos conteúdos, e) o que concedeu relevância às fontes de informação e à f) supervisão ou tutoria disponibilizadas (Meeus, Val Looy, & Libotton, 2004). Outros autores destacam características igualmente evidentes: a) a possibilidade do estudante determinar o foco e a direção do trabalho, b) envolvendo normalmente uma dimensão de investigação que requer a recolha de dados e que c) implica que o envolvimento do estudante com a tarefa seja mais prolongado do que em tarefas atribuídas por outras disciplinas, d) o que contribui para uma expectativa de maior profundidade (Todd, Bannister, & Clegg, 2004).

Meeus et al. (2004) identificaram quatro modelos de trabalho final de bacharelato (*thesis*) na formação de professores na Bélgica: revisão de literatura com uma componente prática, portfólio, investigação-ação e caixa didática. Destacamos a primeira e terceira sugestões. O primeiro modelo parte de um interesse do estudante que recolhe literatura relevante para o aprofundar por forma a escrever um texto original de síntese. De seguida, procura-se uma mobilização desse conhecimento para a prática. Os exemplos apresentados pelos autores são aprofundar conhecimentos sobre o abuso de crianças e desenvolver um programa de prevenção a implementar na escola ou discutir diferentes abordagens ao ensino da leitura, desenvolvendo uma estratégia implementada na sala de aula. O modelo investigação-ação é descrito como partindo de uma solução problemática autêntica que desencadeia processos de investigação sistemática que decorrem em ciclos de ação e reflexão. O exemplo apresentado é o de um aluno com problemas de comportamento na sala de aula do

futuro professor que procura encontrar soluções, fundamentando e experimentando alternativas de intervenção. No conjunto dos relatórios lidos, foram identificados trabalhos com características de ambos os modelos destacados. Relativamente ao modelo portfólio, como é descrito pelos autores, surge associado à avaliação da componente de estágio, ou prática pedagógica, com a designação de dossiers de estágio em ambas as instituições (*Entrevistas com direção de UNIx e coordenação de POLly*).

Os propósitos do estudo permitiam incluir trabalhos dos dois modelos descritos, pois ambos envolvem uma dimensão de investigação. A leitura dos relatórios em termos desse critério identificou um conjunto de trabalhos da instituição universitária que não apresentavam essa característica e que foram, portanto, excluídos da análise posterior. Os relatórios em causa apresentavam texto construído pelos próprios autores em torno de uma temática escolhida e justificada, mas baseado apenas em fontes de informação sem produção e análise de dados.

Duas situações distintas constituíram os principais motivos para exclusão: as fontes de informação referirem-se apenas a literatura existente (artigos, livros, etc.), e a essa revisão surgir associada uma entrevista a um profissional de educação, sem que fosse apresentada informação sobre o processo de recolha nem qualquer análise do discurso, reproduzido integralmente no relatório. Aos 21 relatórios assim excluídos, por não apresentarem informação que permitisse a sua análise em função dos propósitos deste estudo, acrescentou-se um relatório cujos dois capítulos finais não constavam do documento que nos foi entregue. A análise foi realizada a um conjunto de 39 relatórios, distribuídos conforme o Quadro 32.

Quadro 32: Distribuição das monografias analisadas por ano letivo e instituição

	2006/07	2007/08	2008/09	Total
Instituição universitária (<i>UNIx</i>)	5	2	8	15
Instituição politécnica (<i>POLly</i>)	9	4	11	24
Total	14	6	19	39

2.2.2. Propósitos e questões de investigação

As motivações para a realização do estudo surgem referidas em todos os relatórios. A maioria (66.7%) das justificações para o interesse na temática estudada sustenta-se na experiência dos seus autores em termos de estágio e de contacto com contextos de prática. Destes, um pequeno conjunto de estudos (6) refere experiências em estágios anteriores como desencadeadores do

interesse pela temática.

“Pretendemos investigar as questões de género na educação de infância, a partir de questionamento sobre experiências anteriores de estágio” (*Monografia 14, POLly*).

Quinze estudos reconhecem o contexto onde os autores se encontravam a realizar o estágio como crucial no questionamento porque dele emerge a relevância da temática.

“Este tema mostrou-se pertinente uma vez que 10 das 22 crianças do grupo com que intervimos na PP mostra alguma dificuldade em lidar com os seus sentimentos e com os sentimentos dos restantes indivíduos do grupo. Ao trabalhar esta temática tinha como pretensão ajudar as crianças do meu grupo” (*Monografia 11, UNIx*).

Refira-se a existência de cinco estudos motivados pela exploração nos contextos de estágio de propostas pedagógicas disponíveis externamente aos contextos de formação, tais como a brochura “Despertar para a ciência” publicada pelo Ministério da Educação, o método de filosofia para crianças e a interação entre representação gráfica e expressão motora.

“O presente estudo tem como finalidade explorar as potencialidades pedagógicas do método da filosofia para crianças nomeadamente na abordagem às questões de Género” (*Monografia 20, POLly*).

Um segundo tipo de motivações foi apresentado por oito estudos (20.5%) que procuraram as conceções de educadores de infância com experiência profissional sobre dimensões da sua prática, justificando essa opção com o contributo para a sua formação ou aprofundamento de conhecimentos.

“um tema que contribuiu para a nossa formação enquanto educadoras de infância” (*Monografia 14, UNIx*).

Não é estabelecida relação direta com a prática ou com contextos de prática, embora a referência à formação e aprendizagem profissional signifique que essa relação é perspectivada, mas mediada.

Finalmente, cinco estudos (12.8%) apresentam justificações sem relação com a prática: dois focam questões relativas à profissão e o percurso profissional de educadores de infância formados na escola da formação inicial, e três comprometeram-se com o levantamento de representações sociais de educadores de infância sobre aspetos como a educação para a sexualidade (1) ou a escola inclusiva (2). Sem referência à relevância destas temáticas para a formação dos educadores de

infância, a justificação apresentada limita-se a destacar o valor de produzir conhecimento sobre os tópicos em apreço.

“Através do presente trabalho, esperamos contribuir, de alguma forma, para o estudo das representações sociais que os Educadores de Infância possuem relativamente à temática da educação da sexualidade” (*Monografia 14, POLIy*).

As motivações assumidas pelos estudos nem sempre são coerentes com as questões de investigação apresentadas, uma vez que alguns dos estudos que em termos de motivação surgiram distanciados da prática apresentam objetivos associados ao desenvolvimento de competências de intervenção ou pelo menos de compreensão da mesma.

Tendo-se identificado que as questões de investigação se situavam no âmbito do conhecimento do profissional do ensino, recorreu-se a uma categorização de elementos desse conhecimento. Com base na experiência do estudo exploratório, mobilizou-se a conceptualização de L. Shulman (1987; L. Shulman & J. Shulman, 2004) para apoiar a categorização, procurando situar as questões que conduzem os alunos nos seus esforços investigativos nas categorias de conhecimento do professor. Uma vez que se conjugaram duas categorizações do autor, listam-se as categorias utilizadas, que são descritas quando mobilizadas para a análise dos dados: conhecimento pedagógico de conteúdo (CPC), conhecimento sobre as crianças, gestão e organização da sala de aula, promoção de sentido de comunidade, avaliação, conhecimento de conteúdo e compreensão do currículo (Quadro 33).

Quadro 33: Distribuição das monografias por categoria de questões de investigação

categoria	Total	Instituição universitária (UNIx)				Instituição politécnica (POLIy)			
		06/07	07/08	08/09	Total	06/07	07/08	08/09	Total
base para ação/decisão (CPC)	16			4	4	4	2	6	12
conhecimento sobre as crianças	13	4	2	3	9	3		1	4
(base para ação + crianças)	3	1		1	2		1		1
gestão e organização de aula	2						1	1	2
comunidade	2					1		1	2
avaliação	1							1	1
(profissão)	2					1		1	2
Total	39	5	2	8	15	9	4	11	24

Por se apresentarem vocacionados para a produção de conhecimento para sustentar a ação

e/ou a decisão profissional do/a educador/a de infância, assumindo um foco pedagógico-didático, 41% dos estudos foram incluídos na categoria conhecimento pedagógico de conteúdo,.

“Conceber e avaliar conjunto de atividades que apoiem as crianças na construção de uma imagem mais real e completa da atividade dos cientistas” (*Monografia 5, POLly*).

“Descrever e refletir sobre a concretização de uma proposta de trabalho em JI, no âmbito da matemática, recorrendo aos blocos lógicos através de tarefas planeadas com vista à identificação de situações particulares que facilitem a aprendizagem” (*Monografia 19, POLly*).

“Analisar a utilização de histórias infantis no trabalho com crianças na educação ambiental: qual a importância do conto de conteúdo ambiental nas estratégias educativas em JI?” (*Monografia 4, POLly*).

As duas áreas de conteúdo mais estudadas foram Conhecimento do Mundo (6) e Formação Pessoal e Social (7). Dois dos estudos que assumiam abordar as representações sociais de educadores de infância incluíram na sua recolha e análise descrições de práticas pelo que foram categorizados como contribuindo para a base de ação.

Para a instituição politécnica, esta é a categoria que contribui com mais estudos (50%), distribuídos pelos três anos analisados. No caso da instituição universitária, trata-se da segunda categoria mais representada. Uma parte significativa dos relatórios excluídos por não apresentarem componente de investigação também apresentava propósitos próximos de questões de ensino de tópicos específicos (por exemplo, animais em extinção ou educação emocional).

Foram incluídos 33.3% dos estudos na categoria conhecimento sobre as crianças, associada à categoria de Shulman que inclui a compreensão dos aprendentes em termos intelectuais, sociais, culturais e pessoais numa perspetiva desenvolvimental. Os estudos apresentavam intenções de produzir conhecimento sobre as crianças em várias áreas, procurando entendê-las no contexto do jardim de infância. Apenas um estudo procurou informação sobre as crianças em contextos familiares, nomeadamente os seus hábitos de higiene oral.

“Até que ponto os brinquedos influenciam as relações sociais desta criança? Terão constituído uma fonte de poder social? Até que ponto as relações familiares interferem nessas relações sociais?” (*Monografia 3, UNIx*).

“Entender a forma como as crianças olham para estes dois parques verdes, as opiniões que têm acerca deles, e que sugestões elaboram – o que é que os parques deveriam ter e que não têm” (*Monografia 9, UNIx*).

“Perceber de que forma as competências sociais das crianças, assim como o seu nível de aceitação social pelo grupo escolar, mais concretamente o seu estatuto sociométrico, podem estar relacionados com o seu comportamento agressivo no II” (*Monografia 3, POLIy*).

O peso desta categoria é desequilibrado entre as duas instituições: agrega um sexto dos estudos da instituição politécnica, sendo bastante significativo (60%) na instituição universitária. Dos nove estudos realizados na *UNIx* comprometidos com a produção de conhecimento sobre as crianças, cinco revelam uma visão da criança como sujeito de direitos, competente, com uma participação importante nos processos que lhe dizem respeito (N. Fernandes, 2009; M. Ferreira, 2004; Oliveira-Formosinho, 2008; Sarmiento & Cerisara, 2004).

“Será que a diversidade cultural influencia a participação dos pais e das crianças na vida escolar e na escuta efetiva da voz das mesmas?” (*Monografia 1, UNIx*).

“Descodificar o universo simbólico da criança expresso no brincar e reconhecer a reinterpretção que ele faz do mundo que o rodeia” (*Monografia 5, UNIx*).

Dos quatro estudos realizados na *POLIy*, um assume essa visão da criança, enquanto os restantes se centram em aspetos do seu desempenho e comportamento, assumindo um dos estudos um foco nas concepções das crianças, mas enquanto primeiro passo para a sua alteração num sentido mais científico.

Três estudos foram categorizados em ambas as categorias descritas, por apresentarem uma combinação de propósitos: caracterizar as concepções ou desempenho das crianças é considerado como um dos objetivos do estudo, surgindo associado à sustentação da ação posterior do/a educador/a de infância, também ela alvo de interesse do estudo.

“Como se processa a interação entre crianças de diferentes idades? O que é que as crianças ganham/aprendem nessa interação? Como se pode promover a interação (como a educadora intervém neste processo)?” (*Monografia 2, UNIx*).

Associando os estudos exclusivamente focados no conhecimento para a decisão/ação e os que aliam esse foco ao do conhecimento sobre as crianças, pode-se concluir que perto de metade dos estudos (48.7%) foram dedicados ao núcleo da profissão, o conhecimento que L. Shulman designou como “uniquely the province of teachers, their own special form of professional understanding” (1987, p. 8). Fazendo a associação da mesma categoria mista com a categoria conhecimento sobre as crianças, obtemos uma segunda percentagem significativa (43.5%),

permitindo-nos destacar estas duas categorias como as mais prevalentes em termos de tipos de conhecimento que os estudos se comprometeram a produzir.

Os restantes sete estudos, realizados na *POLly*, distribuem-se por quatro categorias. Contrariamente à situação descrita no estudo exploratório, foram identificadas duas apostas em temáticas próximas da categoria gestão e organização da sala de aula: um estudo focado no processo de elaboração e implementação pela educadora de infância de regras no quotidiano do jardim de infância e um estudo focado nas perceções dos educadores acerca do respeito pelas necessidades das crianças que a rotina educativa representa. Na categoria promoção de sentido de comunidade, a um nível associado à comunidade educativa¹, encontram-se dois estudos, ambos focados na relação entre família e jardim de infância. O último estudo categorizado segundo os tipos de conhecimento de Shulman foca a questão da avaliação na educação pré-escolar, pelo que preenche a categoria avaliação na sala de aula. Os restantes dois estudos focam questões relativas ao percurso profissional de educadores de infância e ao período de indução.

Não se identificaram estudos com preocupações ligadas à produção de conhecimento de conteúdo nem com compreensão do currículo.

No estudo exploratório, foram mencionados estudos que, centrados na prática, focavam a relação entre estratégias de ação da educadora de infância e o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Roldão, Figueiredo, Luís, & J. Campos, 2009). Não tendo essa categoria emergido da análise dos propósitos, optou-se por apreciar se as questões de investigação indicavam um propósito descritivo ou de exploração de relação entre aspetos estudados.

Dos 39 estudos, 28 foram considerados descritivos (“Identificar conceções das crianças acerca da aprendizagem”, *Monografia 1, POLI*; “Perceber quais as atividades privilegiadas pelas crianças nos espaços verdes urbanos, durante o brincar livre” *Monografia 9, UNIx*), enquanto em 11 situações a questão de investigação indicava relação entre variáveis (“Será que a diversidade cultural influencia a participação dos pais e das crianças na vida escolar e na escuta efetiva da voz das mesmas?” *Monografia 1, UNIx*; “Avaliar o impacto da realização de atividades experimentais propostas na brochura 'Despertar para a ciência' em termos de aprendizagem de conceitos científicos envolvidos”, *Monografia 15, POLly*).

¹ Os autores preveem quatro níveis: “micro – in the classroom; midi – in the department or school; mini – in the local community; macro – in the profession or within larger reform efforts” (L. Shulman & J. Shulman, 2004, p. 262).

2.2.3. Participantes, acesso ao campo e questões éticas

A análise dos participantes nos estudos (Quadro 34) contribui para caracterizar a instância substantiva dos trabalhos analisados. Todos os relatórios indicam os participantes no seu estudo, sendo possível encontrar caracterizações e contextualizações com algum detalhe em cerca de metade dos trabalhos. Neste aspeto seguiu-se, portanto, a informação apresentada pelos autores.

No conjunto dos relatórios, identificaram-se quatro grupos de participantes: educadores de infância (22 estudos, representando 44,9%), crianças (21 estudos, representando 42,9%), pais/famílias (5 estudos, representando 10,2%) e a direção de instituições educativas (1 estudo, representando 2%). Oito estudos assumem, ainda, analisar a própria prática, a partir de observação, em conjugação com a obtenção de dados através da perspetiva ou das ações de outros participantes (por exemplo, apreciar aspetos da sua prática em associação com a análise de desenhos feitos pelas crianças e entrevistas realizadas com as mesmas).

A maior predominância de educadores de infância e de crianças é coerente com os propósitos dos estudos, revelando a sua proximidade aos contextos de prática. Ao contrário do estudo exploratório (Figueiredo, Portugal, & Roldão, 2008), neste conjunto de trabalhos nenhum recorreu a colegas da formação inicial como participantes. Embora dois dos estudos se centrem em questões relativas ao percurso profissional e à indução na profissão, fazem-no através do questionamento de licenciados em anos anteriores em exercício, pelo que foram indicados como educadores de infância.

Quadro 34: Distribuição de estudos por tipo de participantes e instituição

participantes	UNIx		POLLy		Total	
	ni	fi	ni	fi		
crianças	8	0,53	5	0,21	13	0,33
educadores de infância	4	0,26	11	0,46	15	0,38
crianças + educadores	1	0,07	5	0,21	6	0,15
pais/famílias			1	0,04	1	0,03
famílias + direções	1	0,07			1	0,03
crianças + famílias	1	0,07	1	0,04	2	0,05
educadores + famílias			1	0,04	1	0,03
Total	15	1	24	1	39	1

Dos 21 estudos que envolveram crianças, 13 centraram-se nesses participantes. Os

restantes oito incluem também educadores de infância (em 6 estudos) e as famílias das crianças que participam (2 estudos). Os 22 estudos com educadores de infância dividem-se por: 15 realizados apenas com educadores de infância, seis que associaram educadores de infância e crianças, e um estudo em que os pais também colaboraram. Para além desse estudo, os pais surgem num estudo em associação a diretores de instituições educativas privadas, dois estudos em que a sua participação se articula com a das crianças e num quinto em que são os únicos participantes.

Comparando com os dados do estudo exploratório, realizado numa terceira instituição, a participação de educadores de infância é muito mais expressiva em qualquer uma das duas instituições (40% na *UNIx* e 71% na *POLly*). No estudo exploratório, apenas 11% dos 103 relatórios tinham incluído os educadores de infância nos seus esforços investigativos. A percentagem global de estudos envolvendo crianças é ligeiramente superior à do estudo exploratório (34%), embora mais elevada na *UNIx* (66.6%) do que na *POLly* (45.8%). Um dado bastante distintivo da situação caracterizada no estudo exploratório é a ausência de estudos focados exclusivamente na análise da própria prática sem a perspetiva de outros participantes, dado que cerca de metade dos relatórios apreciados nessa primeira fase eram baseados em processos de autoscopia baseada em gravação vídeo da prática. As opções para estudar situações focadas na prática nos estudos da *UNIx* e da *POLly* são mais sustentadas na análise de observações em contexto, análise de artefactos e entrevistas, obtendo sempre a perspetiva ou das crianças ou das crianças e cooperante.

Em termos do número de participantes, encontrou-se uma diversidade assinalável de situações, como o Quadro 35 revela. Os estudos que envolveram crianças indicam, em 12 situações, o grupo ou grupos de estágio como participantes. Cinco desses estudos incluíram também as educadoras cooperantes. Aliás, dos cinco estudos com uma educadora, apenas um foi realizado exclusivamente com uma participante, sendo os restantes articulados com o grupo de estágio. O mesmo se verifica para os estudos com duas educadoras. Para além dos estudos de caso focados numa criança, quando foi necessário seleccionar uma amostra de crianças para integrar o estudo (6 casos), a variação foi entre duas a 20 crianças. A participação de educadores de infância revela números mais elevados, com seis estudos acima dos 25 participantes, destacando-se os estudos com 86 educadores.

Num dos casos em que as famílias foram chamadas a participar em proximidade com as

crianças que participavam no estudo, envolveram-se dois casais. Os restantes estudos revelam participações mais alargadas, entre os 28 e os 40 familiares. Na única situação em que as direções de instituições educativas foram chamadas a colaborar, sete diretores forneceram informação.

Quadro 35: Distribuição de estudos por número de participantes

participantes	número de participantes										Total
	1	2	4 a 10	19 a 22	1 gr. de crs.	28 a 36	40 a 45	2 gr. de crs.	55 a 58	86	
crianças	3	3	2	1	8			4			21
educadores de infância	5	3	6	2	--	1	1	--	2	2	22
pais/família		1			--	2	2	--			5
direções de escola			1		--			--			1
Total	8	7	9	3	8	3	3	4	2	2	49

A explicitação de procedimentos de acesso ao campo e aos participantes não é frequente nos relatórios analisados. Recorde-se a ausência assinalada nos programas das disciplinas que prepararam e enquadram o esforço investigativo dos alunos (capítulo 6). Dispomos para esta dimensão de análise de informação referente a 30 relatórios: 15 da *UNIX* e 15 da *POLiY*, dos quais apenas 12, seis de cada instituição, referem na descrição da metodologia a importância das questões éticas (3) ou indicam decisões e procedimentos específicos implementados (9), tais como: a explicação da situação de entrevista às crianças (*Monografia 6, POLiY*), o processo como foi preparada e autorizada a participação das crianças no estudo (*Monografia 8, UNIX*), vantagens e desvantagens por se realizar o estudo no local de estágio (*Monografia 20, POLiY*) ou os contactos por correio eletrónico e por telefone necessários para obter a participação de educadores de infância no estudo (*Monografia 18, POLiY*), assim como a garantia de anonimato através da utilização de nomes fictícios (*Monografia 22, POLiY*).

Pela importância do acesso aos participantes numa situação de duplo papel – estagiário e investigador – e dada a centralidade das questões éticas na investigação que envolve crianças (Corsaro, 2005b; N. Fernandes, 2009; Kramer, 2002; Libório, 2010), centramo-nos nos estudos realizados em locais de estágio para aprofundar a discussão sobre esta dimensão de análise. Dos 30 estudos para os quais temos informação sobre acesso ao campo e ética, 18 realizaram-se em

contextos de estágio, com crianças, e 12 fora dos contextos da própria prática. No conjunto das duas instituições, 55.5% dos estudos realizados em contexto de estágio (10) não explicitam, nem em termos teóricos nem em termos de implementação, procedimentos de acesso ao campo ou discussão de aspetos éticos da investigação realizada.

Na instituição universitária, metade dos 12 estudos realizados sobre a prática incluem alguma referência a preocupações éticas (3) ou procedimentos específicos relativos a esse aspeto da investigação (3). Refira-se que, em nove estudos, a instituição em que o estudo foi realizado, correspondendo ao local de estágio, é claramente identificada, enquanto em três ocasiões foi revelada a preocupação de utilizar códigos para identificar os participantes. Na instituição politécnica, são os nove estudos realizados com participantes externos à situação de prática pedagógica que abordam mais consistentemente questões de acesso ao campo e éticas (5), contra dois estudos que os referem, entre os seis que se realizaram em contextos de estágio. Nenhum dos estudos identifica ou permite a identificação do local de estágio.

Verifica-se uma preocupação consistente com a caracterização dos contextos e dos participantes presente em 12 dos 18 estudos realizados no espaço físico e humano da prática pedagógica. A apresentação dos dados recolhidos ou produzidos em anexo é também constante: 100% dos estudos da *POLly* e 58,3% dos estudos da *UNlx* disponibilizam essa informação, em papel. Destaque, ainda, para uma situação em cada instituição em que os autores analisam criticamente vantagens e desvantagens da simultaneidade de papéis enquanto estagiárias e investigadoras (*Monografia 5, UNlx; Monografia 20, POLly*).

A questão de acesso ao campo nos estudos realizados nos contextos de estágio foi abordada nas entrevistas aos professores. Relativamente à duplicidade de papéis desempenhados pelos estagiários quando investigam sobre as suas práticas foram identificadas diferenças. Um conjunto de respostas centrou-se na indistinção entre tarefas e estatuto de aluno estagiário e aluno investigador, enfatizando a expectativa de que exista investigação.

“Têm que fazer o pedido de autorização por escrito logo no início do ano. Só que não é específico para a investigação. É para a estadia delas lá. É para a intervenção delas lá”
(*Entrevista com professor 3, UNlx*).

“Nós já estávamos num meio todos associados à prática pedagógica, logo nunca nos pareceu componentes separadas, estanques, precisamente porque para nós a prática pedagógica tem

forçosamente uma componente inerente de investigação e reflexão sobre a própria prática. (...)

Do ponto de vista ético, eu acho que eles já partiam, pelo menos já os preparávamos desde os outros anos nessa atitude. Ou seja a atuação deles não é uma atuação que se limite a um conjunto de práticas mas tem sempre inerente uma reflexão sobre essas práticas. Logo a investigação é algo normal (*Entrevista com professor 2, POLIy*).

“A questão de ser investigador ou não ser, eu acho que nunca separei tão bem assim de modo a que emergisse a questão específica de ser investigador” (*Entrevista com professor 3, UNIx*).

Um segundo conjunto de respostas, partindo de um pressuposto distinto, de que há distinção de estatuto ou pelo menos de tarefas, reconhece dificuldades neste aspeto.

“(...) porque também não há uma conversa inicial com os meninos no sentido de lhes explicar o que é que se vai fazer e se eles aceitam. E se eles querem participar. É aquela coisa do projeto excelente que pertence a todos. Não há, eu sou investigadora e aquilo é só meu e tal. Outras vezes elas já têm essa sensibilidade e já falam com eles” (*Entrevista com professor 2, UNIx*).

“Se bem que depois às vezes aparece muito misturado e é a tal coisa, na situação de estágio aparece muito misturado com a situação de estágio. Não é muito fácil e eu acho que é importante. Isso dificulta o delinear porque estão em formação e eu acho que isso é uma dificuldade. Tento geralmente que elas façam pesquisa de maneira mais distanciada, fora do contexto ou na sala ao lado ou com as colegas” (*Entrevista com professor 3, POLIy*).

A importância concedida a esta dimensão de análise justifica alguma argumentação, iniciada no capítulo anterior quando se verificou a ausência de formação sobre estes aspetos nos programas analisados. Nos parágrafos seguintes identificam-se, pois, alguns dos aspetos que se podem discutir quando nos referimos a acesso ao campo e questões éticas e sobre os quais os relatórios que referem questões éticas se debruçam.

Um primeiro ponto respeita à distintividade das tarefas de investigação e de ensino nos seus propósitos e características podendo ser conflitantes a necessidade de recolher dados e a necessidade de intervenção pedagógica num mesmo momento ou situação. A criação de situações dilemáticas assim constituídas é um dos aspetos que os autores que analisam a articulação entre ensino e investigação realçam (André, 2001a; Beillerot, 2001; Zeichner & Noffke, 2001). Baseado na análise dos estudos sobre a realização de investigação na formação inicial (capítulo 5) surge o argumento de que a exigência da aprendizagem do ensino pelos estagiários retira disponibilidade para identificar e concretizar oportunidades de produção de informação em situações interativas,

além da dificuldade de gestão de tempo poder afetar a qualidade dos processos de investigação, preteridos em relação ao estágio (Barnatt, 2009; Dunn, Harrison, & Coombe, 2008; Eklund, 2009; Harrison, Dunn, & Coombe, 2006; Moreira et al., 2006).

A pesquisa em contextos de prática é, ainda, potencialmente influenciada pelas relações entre estagiário e participantes ou outros atores dos contextos em que se realiza o estudo. Dada a centralidade da confiança entre investigador e participantes, bem como da clarificação do papel e propósitos do investigador no campo (Gómez, Flores, & Jiménez, 1996), a forma como a proximidade e estatuto estabelecidos pelo estagiário são distinguidos quando se trata de recolher dados para a investigação é importante. A vantagem de acesso pode revelar-se dúbia, em termos éticos, por erodir a possibilidade de recusar a participação; e ineficaz, em termos investigativos, caso os atores considerem determinados pedidos de informação como excedendo o território ocupado por um estagiário ou como tratando-se de dados que o agora investigador já acedeu como estagiário, diminuindo o detalhe fornecido.

A comunicação dos propósitos do estudo e o respeito pelo bem-estar e autonomia dos participantes são particularmente complexos quando nos referimos a investigação com crianças. Garantir que a sua participação é voluntária e informada é um dos desafios reconhecidos pela literatura da especialidade (Christensen & James, 2005; Fargas-Malet, McSherry, Larkin, & Robinson, 2010; Graue & Walsh, 2003). O acesso enquanto educador/a estagiário/a pode agilizar e facilitar o processo mas acarreta exigências particulares na criação de condições para que a criança sinta que pode recusar a participação.

Em termos éticos, realça-se, ainda, as situações em que os estudos sobre a prática são instrumentais para discutir aspetos da prática e conhecimento do/a educador/a de infância, sem relevância específica para o contexto e grupo de crianças com que a investigação é desenvolvida (ponto 4). A procura de maximização de benefícios e a devolução da utilidade, em primeira instância, às pessoas envolvidas na investigação, princípios éticos discutidos no capítulo 1, sugerem que os estudos desenvolvidos nos contextos de estágio surjam a partir de problemáticas identificadas nesses mesmos contextos, situação que nem sempre se verificou nos relatórios analisados. A discussão das formas de selecionar os participantes, no ponto seguinte, retoma esta ideia.

Quer nas entrevistas aos professores dos cursos, particularmente na *POLly*, quer nos dois

relatórios que referem a simultaneidade de papéis, um aspeto sobre o qual se argumenta é o pouco distanciamento entre investigadores e sujeitos ou situações investigados, enquanto fator de constrangimento e possibilidade (Máximo-Esteves, 2008). São particularmente destacadas as exigências colocadas ao nível da concepção da recolha e análise de dados, sugerindo-se, nomeadamente, a triangulação de fontes e métodos (Cohen & Manion, 1994; Elliott, 1996; Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1994; McFee, 1992) e o recurso a processos colaborativos. Reconhecem-se, ainda, para estudos que se realizam no contexto de estágio por conveniência, ou seja, que se dedicam a questões que emergiram noutra contexto, constrangimentos derivados quer da ausência de práticas relevantes para serem analisadas quer da disponibilidade dos atores para acolher ou participarem num estudo cuja temática não lhes é próxima. Nestes casos, a vantagem do investigador participante conhecer os problemas sensíveis da comunidade que estuda não são visíveis, resultando num maior peso dos constrangimentos do que das potencialidades.

2.2.4. Estratégias de amostragem ou seleção de participantes

Se conhecer os participantes nos fornece dados para compreender os elementos que se procuravam estudar, relacionar essa informação com os procedimentos de decisão sobre os participantes dos estudos permitirá discutir se a instância substantiva revela compromisso com estudos de singularidade ou de amostras (Vieira & J. L. Silva, 2011).

Para a categorização das estratégias de amostragem, a sistematização apresentada por Patton (1990) e o artigo de Teddlie e Yun (2007) foram as principais referências. Os últimos autores apresentam as mesmas duas categorias que Patton e vários outros autores para procedimentos de amostragem nas ciências sociais: a) aleatória probabilística e b) intencional, destacando a estratégia de c) conveniência do grupo das intencionais, onde normalmente se localiza, e acrescentando estratégias de amostragem para d) métodos mistos. Considerou-se que a distinção entre uma seleção intencional, que pode ser sustentada em vários critérios (como variação máxima, casos críticos, casos discrepantes, etc.) de uma opção pela disponibilidade ou facilidade de acesso é relevante para compreender os estudos em análise. Para a análise, consideraram-se, assim:

- a) Selecionar casos que sejam coletivamente representativos de uma população (aleatória probabilística), permitindo a generalização da amostra para a população;
- b) Selecionar casos que sejam ricos em termos de informação pertinente para as questões de investigação (intencional), permitindo o estudo aprofundado das mesmas, e

c) Selecionar casos em termos da sua acessibilidade (conveniência), permitindo poupar recursos ou tempo.

Tendo em conta que a análise incidia sobre investigações desenvolvidas por práticos, a distinção entre intencionalidade e conveniência foi especialmente refletida por se correr o risco de classificar como conveniência a maior parte dos estudos que abordou a própria prática – mesmo quando as questões emergiram da interação com esse mesmo grupo ou do contexto. Verificando-se que nalguns dos relatórios surgia a indicação de uma estratégia de conveniência, foi considerado que estudar uma questão relevante para a prática no contexto dessa prática se aproxima mais da definição de Maxwell de amostragem intencional, na medida em que “particular settings, persons, or events are deliberately selected for the important information they can provide that cannot be gotten as well from other choices” (1997, p. 87, cit. por Teddlie & Yun, 2007, p. 77).

Dada esta inconsistência, e para preservar a especificidade de alguns dos estudos na sua ligação à prática, a análise dos critérios de amostragem foi realizada tendo em conta: a explicitação dos critérios/estratégias nos relatórios, apreciando as estratégias indicadas pelos autores nos relatórios (Quadro 36), mas também a relação entre os participantes e as questões de investigação, apreciando a proximidade destas à prática, logo ao grupo de crianças com que o estudo é desenvolvido, o que nos levou a considerar algumas estratégias intencionais, mesmo quando indicadas como de conveniência (Quadro 37).

Quadro 36: Distribuição de estudos por estratégias de amostragem (indicadas nos relatórios) e participantes

estratégia de amostragem	<i>UNIx</i>		<i>POLLy</i>		Total	
	ni	fi	ni	fi		
conveniência	5	0,33	14	0,58	19	0,487
intencional	3	0,20	2	0,08	5	0,128
aleatória probabilística			3	0,13	3	0,077
não refere	7	0,47	5	0,21	12	0,308
Total	15	1	24	1	39	1

A distinção entre intencional e conveniência que se procurava afirmar é semelhante à forma como Stake (1994, 2007) distingue estudos de caso intrínsecos de instrumentais, ou seja, se o propósito se refere à compreensão ou intervenção com os participantes ou se estes desempenham um papel secundário. Uma terceira forma de interpretar esta diferença entre os estudos recorre à classificação de dissertações de mestrado, por Vieira e J. L. Silva (2011), enquanto estudos de

singularidade ou de amostras.

Da análise das estratégias referidas nos relatórios, destaca-se a percentagem de não explicitação dos processos e critérios de amostragem (30.8%), mais prevalente na instituição universitária (perto de metade dos relatórios). Quando surge a indicação sobre a forma de identificar os participantes para o estudo, a preferência é claramente por uma seleção baseada em termos de acessibilidade (conveniência), em ambas as instituições.

A proximidade de números entre estratégias intencionais e aleatórias que se pode verificar no Quadro 36 foi um dos desencadeadores de reflexão sobre o entendimento acerca da conveniência como seleção dos casos estudados. Essa reflexão conduziu a uma reapreciação dos estudos, procurando-se categorizar as estratégias de amostragem de cada estudo em função de todo o dispositivo de pesquisa descrito e da sua relação com as questões de investigação e com a motivação e relevância descritas pelos autores.

Mantiveram-se inalterados 20 estudos. Os estudos que não indicavam explicitamente a estratégia de amostragem foram codificados: três apresentavam elementos que permitiram considerá-los como amostragens intencionais e nove como conveniência. De seguida, reviram-se as estratégias de conveniência indicadas pelos autores, tendo-se alterado sete estudos que foram considerados como selecionando casos de forma intencional. Considerou-se que a relação de estudos cujas questões emergiram da prática com o grupo de crianças (por exemplo, predominância de conflitos nas relações entre crianças, dificuldade em lidar com as emoções, interesse por determinado tópico dentro de uma área de conteúdo) ou com crianças específicas (por exemplo, necessidade educativa especial pouco comum, nacionalidade estrangeira, relações interpessoais perturbadas) com os casos estudados se aproxima mais de intencionalidade ou de interesse intrínseco do que de conveniência.

Quadro 37: Distribuição de estudos por estratégias de amostragem (analisadas) e participantes

estratégia de amostragem	UNIx		POLLy		Total	
	ni	fi	ni	fi		
conveniência	7	0,47	15	0,625	22	0,56
intencional	8	0,53	6	0,25	14	0,36
aleatória probabilística			3	0,125	3	0,08
Total	15	1	24	1	39	1

Com a nova codificação, a distribuição dos estudos pelas três estratégias de amostragem (Quadro 37) mantém a predominância de casos selecionados por acessibilidade, embora na *UNIx* seja a intencionalidade que caracteriza a maioria dos estudos. Esta expressividade da estratégia intencional não é acompanhada na *POLly* onde a amostragem por conveniência é dominante.

O acesso a casos pela riqueza que representam para as questões de investigação ou pela sua intrínseca relação com as mesmas é quase exclusivo de estudos que envolveram crianças como participantes dado que apenas um estudo com uma educadora de infância indicou que a seleção dessa participante fora baseada na expectativa de se tratar de um caso excecionalmente rico em termos de percurso de vida. Os restantes estudos (Quadro 38) com seleção intencional de participantes (um com educadores de infância e dois com famílias) envolveram também crianças como participantes. Por sua vez, a estratégia de aleatoriedade apenas foi mobilizada para estudos desenvolvidos com amostras alargadas de educadores de infância.

Quadro 38: Distribuição de recurso a estratégias de amostragem (analisadas) e participantes

estratégia de amostragem	crianças	educadores de infância	pais/família	direções de escola
conveniência	9	17	3	1
intencional	12	2	2	
aleatória probabilística		3		
Total	21	22	5	1

Alguns dos autores optaram por estudar as práticas de educadores de infância para contribuir para a sua aprendizagem ou para o aprofundamento de uma temática, fazendo-o com amostras de conveniência. Os professores entrevistados para o nosso estudo, orientadores de trabalhos, referiram-se a este aspeto, revelando não considerarem uma situação desejável em termos de riqueza de informação (*Entrevista com professor 2, POLly; Entrevista com professor 3, POLly*). Considera-se que existe uma tensão entre a disponibilidade, quer dos alunos quer dos educadores de infância, e a necessidade de selecionar casos que permitam obter informação relevante para as questões de investigação. A disponibilidade de profissionais para integrarem estudos foi também referida nalgumas das entrevistas, sendo relatada uma sobrecarga de solicitações às profissionais que colaboram com as instituições de formação (*Entrevista com coordenação de curso POLly; Entrevista com professor 2, UNIx*), para além da sua participação em estudos a decorrer em ambas as instituições (*Entrevistas com coordenação de POLly e de*

direção de UNIx).

2.2.5. Dispositivos de pesquisa: recolha e análise de dados

Na literatura sobre metodologia de investigação, é reconhecida a diversidade de formas de caracterizar a investigação, particularmente no paradigma interpretativo, existindo várias sistematizações que lhe procuram dar sentido e relacionar as diferentes tradições, designações e práticas. No conjunto dos estudos, foram identificadas várias alternativas em termos de designação do tipo de estudo, à semelhança do assinalado relativamente aos programas das disciplinas no capítulo 6. Comparando as designações, detetou-se, ainda, uma disparidade acentuada em termos de níveis em que os autores situavam os estudos:

- se um estudo se assumia enquanto empreendimento “qualitativo de natureza descritiva e interpretativa” (*Monografia 19, POLIy*), na mesma instituição outros apresentavam-se como apenas “descritivos” (*Monografias 3 e 10, POLIy*), surgindo, ainda, um “exploratório e descritivo” (*Monografia 6, POLIy*) e um “exploratório qualitativo” (*Monografia 13, POLIy*) como alternativas;
- investigação-ação surge como tipo de estudo (*Monografia 7, POLIy*) e como estratégia de investigação de um estudo qualitativo (*Monografia 20, POLIy*).

Para podermos caracterizar os relatórios e a informação apresentada, identificaram-se todas as designações utilizadas para os autores como atributos do estudo referentes: ao tipo de estudo, à metodologia utilizada (quando distinta da recolha de dados) e à estratégia de investigação. Vários estudos (16) apresentavam mais do que uma designação, enquanto oito estudos não faziam qualquer referência que pudesse indicar a informação que se pretendia. A frequência das designações (Quadro 39) revela uma clara predominância de estudos alinhados com o paradigma interpretativo ou qualitativo, identificando-se três estudos que se assumem como quantitativos. A investigação-ação e a investigação com crianças surgem referidas (tanto como tipo de estudo como estratégia/metodologia), em número próximo dos inquéritos por questionário.

Nas entrevistas aos professores de ambas as instituições, a tónica foi colocada na análise da prática, na capacidade de distanciar-se para analisar e manter um sentido crítico. Apenas um dos professores fez uma referência explícita à investigação-ação como abordagem que procurava assumir nas suas orientações (*Entrevista com professor 3, UNIx*). Um segundo professor

considerou que alguns trabalhos, quando bem conduzidos e no final dos processos, conseguem concretizar “um esboço de investigação-ação” (*Entrevista com professor 3, POLIy*). Ambos os docentes apresentam alguns indicadores do que consideram corporizar investigação-ação: foco nas próprias práticas desenvolvidas em contexto de estágio, propósito de mudança das práticas, envolvimento de vários participantes e capacidade reflexiva. Na combinação destes dois dados, conclui-se que a investigação-ação não é o tipo de investigação que privilegiadamente norteia as práticas de investigação desenvolvidas pelos alunos.

Quadro 39: Distribuição de estudos por designações associadas ao tipo de estudo / estratégia de investigação

estudos	com informação/referência	31	sem informação/referência	8
designações utilizadas	qualitativo, descritivo, interpretativo, etnográfico	16	estudo de caso	7
	investigação-ação	6	investigação com crianças	5
	inquérito por questionário	5	inquérito por entrevista	4
	quantitativo	3	história de vida	1

Dada a pouca consistência da descrição do tipo de estudo, optou-se por se apreciar o dispositivo de pesquisa elaborado sem a dependência da estratégia assumida explicitamente, privilegiando uma análise mais centrada nos procedimentos de recolha e análise de dados.

2.2.5.1. Procedimentos de recolha de dados

A primeira análise realizada centrou-se no recurso a um método único associado a um tipo de participantes, ou a combinações de métodos e/ou de participantes na recolha de dados (Figura 4). Ainda que alguns estudos revelem ter realizado uma recolha de dados faseada no tempo, nenhum procurou comparar duas recolhas de dados em momentos distintos.

Dos estudos realizados com recolha única (14), a maioria contou com a colaboração de educadores de infância. Dos 15 estudos descritos anteriormente como baseados na participação desses profissionais, 12 assumem essa opção enquanto os restantes três associaram análise documental à recolha das perspetivas dos educadores. Quanto aos dois trabalhos assinalados na Figura 4 como baseados exclusivamente em entrevistas a crianças, foram focados dois temas distintos: o que é aprender e o que é brincar para as crianças, procurando a sua voz sobre esses

mesmos aspetos do seu quotidiano.

recolha única (36%)	- 14	questionários a educadores - 7
		entrevistas a educadores - 5
		entrevistas a crianças - 2
combinatória (64%)	- 25	de métodos -9
		de participantes - 4
		de métodos e participantes - 12

Figura 4: Distribuição de estudos por opção de combinatórias na recolha de dados

As combinatórias de participantes abrangem crianças, educadores de infância, direções de escola e famílias, mas cada estudo apenas combina duas perspetivas no máximo. Num caso, os pais foram ouvidos enquanto informantes sobre o contexto familiar das crianças que se queria conhecer para complementar a caracterização feita através da perspetiva das direções de escola, mobilizadas para caracterizar o contexto escolar. No segundo caso em que os pais surgem numa combinatória de participantes, foi-lhes solicitada a opinião sobre a relação entre jardim de infância e família, igualmente analisada do ponto de vista dos educadores de infância. Ambos os estudos recorreram a questionários. Os restantes dois estudos com combinatórias de participantes articulam a ação das crianças com a intervenção da educadora de infância a partir de dados de observação, num caso; e opiniões de ambos os participantes sobre uma temática com expressão quotidiana no jardim de infância, noutro caso.

As combinatórias de métodos distribuem-se entre dois e três elementos (métodos ou participantes distintos), mais frequentes, até aos seis elementos de um dos estudos (Quadro 40). A articulação entre métodos é analisada de seguida.

Quadro 40: Distribuição de recurso a combinatórias por número de elementos e tipo de combinatória

combinatória	n.º de elementos						Total
	dois	três	quatro	cinco	seis	sete	
métodos	3	3	2		1		9
participantes	4						4
métodos e participantes	4	2	2	1	2	1	12
Total	11	5	4	1	3	1	

As combinatórias de métodos foram mobilizadas maioritariamente (7 dos 9 estudos) para

diversificar a recolha com crianças, sendo os outros estudos: com os pais, aliando-se um questionário à observação com registo descritivo das presenças de familiares no jardim de infância; e com uma educadora de infância, selecionada por critérios de intencionalidade para um estudo de caso, tendo a entrevista em profundidade que foi realizada sido combinada com análise documental. Todos os estudos que se centraram em crianças, conjugando diferentes recolhas de dados, usaram a observação.

Para estes estudos, a opção de combinatória envolve sempre a observação, maioritariamente associada a entrevista (6), acompanhada da análise de produtos realizados pelas crianças (desenhos, pinturas, dramatizações, etc.) que surge em quatro estudos. A sociometria foi mobilizada em combinações distintas em dois estudos, assim como escalas padronizadas de observação da criança (focadas na implicação da criança, por exemplo). Da Figura 5 é também possível concluir que o máximo de métodos combinados foi seis e o mínimo foi dois, num dos estudos. A articulação de diferentes métodos revela uma preocupação em associar a análise do discurso das crianças às suas ações e concretizações, sendo recomendada quando se procura compreender a criança (Christensen & James, 2005; Graue & Walsh, 2003).

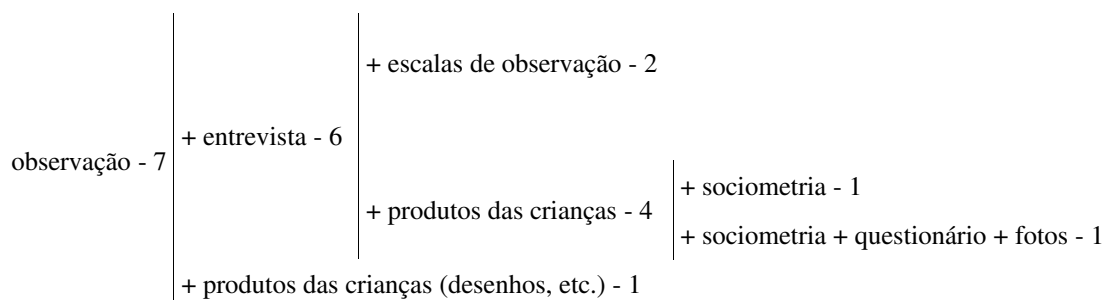


Figura 5: Distribuição dos estudos realizados com crianças por combinatória de métodos

A opção por articular métodos e participantes implica, na grande maioria dos casos, que a um dos alvos da recolha é concedido um papel complementar, sendo alvo de uma recolha singular. Assim, identificam-se quatro casos em que foi utilizado um método distinto para duas fontes de informação também distintas: o discurso dos pais recolhido através de questionário e o das crianças através de entrevistas (*Monografia 6, POLIy*), por exemplo. Noutros cinco estudos foram investidos métodos diversificados mas com desequilíbrio entre focos de recolha: entrevistas a educadora de infância enquanto os dados recolhidos sobre as crianças envolveram observação direta e sociometria (*Monografia 3, POLIy* e *Monografia 16, POLIy*), por exemplo. Nos restantes

três estudos, associam-se vários métodos a cada foco de recolha, solicitando questionários, entrevistas e desenhos aos pais a que se associa observação, entrevistas e pedido de desenhos às crianças (*Monografia 1, UNIx*), por exemplo.

Em termos globais, o método de produção de dados mais mobilizado foi a entrevista (Quadro 41), que recolhe a preferência quando olhamos para as recolhas realizadas com crianças (15) e é quase equivalente ao predominante recurso a questionários nas recolhas com adultos (14). A observação não é opção preferencial para estudos focados no discurso dos participantes, quer se tratem de recolhas baseadas em métodos únicos quer se tratem de combinatórias: os oito relatórios que não a referem recorrem a questionários e a entrevistas, principalmente. A análise de produtos criados pelos participantes foi considerada relevante por nove estudos, permitindo obter informação sobre as crianças, os pais e as intervenções realizadas.

Quadro 41: Distribuição de recurso a métodos de recolha de dados por tipo e alvo da recolha

método	método único			combinatória			Total			
	crianças	adultos	práticas	crianças	adultos	práticas	crianças	adultos	práticas	
entrevista	2	5		13	8		15	13		28
observação				11	2	7	11	2	7	20
questionário		7		3	7		3	14		17
produtos				6	1	2				9
sociometria				5						5
análise documental				1	1	2				4
escalas de observação				3		1				4
registos fotográficos				2	1					3
registos vídeo						2				2
artefactos das práticas				2						2
notas de campo						1				1

A observação, a análise de produtos ou representações (desenhos, resposta a tarefas, etc.) e a análise documental apresentam-se como os métodos que permitem estudar quer crianças quer adultos quer práticas. Artefactos criados no âmbito das práticas, como quadros de regulação e registos de avaliação sobre as crianças, são utilizados como fontes de informação sobre as crianças e não as práticas. Por sua vez, o registo vídeo apenas é recurso para estudar intervenções realizadas, não se recorrendo a observação mediada da criança. Destaque para a referência a escalas de

observação por se tratarem de dois instrumentos específicos da educação de infância: quando vocacionados para recolher informação sobre/com as crianças, os estudos mobilizaram as escalas de implicação e bem-estar (Portugal & Laevers, 2010), para o olhar sobre as práticas identificou-se a preferência pelo uso combinado da ECERS-R (Harms, Clifford, & Cryer, 2008) e ECERS-E (Sylva, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2003).

2.2.5.2. Procedimentos de análise de dados

Em termos de métodos de análise de dados, a situação de ausência descrita em relação às estratégias de constituição dos grupos de participantes repete-se. Através da leitura, procurou-se identificar o tipo de análise utilizada, resultando nos dados apresentados no Quadro 42.

Nas duas ocasiões em que os relatórios assumem a triangulação como opção para analisar os dados, não é descrito o procedimento de triangulação nem a apresentação dos resultados permite identificar como foi realizada nem que confronto entre os dados foi empreendido. Este dado, associado aos quatro casos em que não se conseguiu discernir a análise realizada, apontam para uma desconexão, também presente noutros relatórios, entre dados e resultados e conclusões, por não se discernir que a informação recolhida tenha sido trabalhada e explorada.

Quadro 42: Distribuição de recurso a métodos de análise de dados por instituição

		análise de conteúdo	estatística descritiva	an. conteúdo +est. descritiva	triangulação	não identificável	Total
<i>UNIx</i>	refere				1		1
	não refere	4	2	4		4	14
<i>POLy</i>	refere	15	1	4	1		21
	não refere	2	1				3
Total		21	4	8	2	4	39

A centralidade dos processos de análise na produção de conhecimento, reconhecida em particular nas discussões sobre validade e qualidade da investigação qualitativa (Léssard-Hébert et al., 1994), remete-nos para duas observações sobre a situação geral da explicitação dos processos de análise e interpretação. Por um lado, não é apreensível como as operações de redução, transformação e interpretação dos dados, entra as quais as fronteiras não são nítidas mas cujo impacto na extração de significado é identificável, foram exercidas sobre os dados. Esta situação verifica-se quando, por exemplo, o discurso quer das crianças quer dos profissionais é reproduzido quase em bruto, sem que temas emergjam da sua análise e sem que a relação entre os dados e o tema

em estudo seja discutida. Por outro lado, a pouca explicitação do suporte técnico que medeia as inferências interpretativas dos investigadores, uma vez que não são explicitados os procedimentos realizados, recorda a crítica de Miles e Huberman (1984, cit. por Léssard-Hébert et al., 1994) sobre a não explicitação da metodologia pelos investigadores qualitativos. Os autores contrapõem a urgência de um registo regular e sistemático de procedimentos mobilizados em cada etapa da investigação. Este apelo remete-nos para a característica de sistematicidade que é essencial para a investigação realizada por práticos (Cochran-Smith & Lytle, 2007).

A particular incidência de estratégias de natureza qualitativa para extrair significado dos dados é evidente no Quadro 42 onde a análise de conteúdo é predominante, estando presente em 29 estudos. A opção pela designação análise de conteúdo baseou-se no seu uso pelos relatórios que procuraram identificar a análise empreendida. Averiguou-se, no entanto, que poucos relatórios indicam o tipo de análise de conteúdo em causa, com exceção da indicação de autores, em dois relatórios (“Bardin” e “Muchielli”), e a referência a análise de conteúdo categorial. Trata-se, no geral, de análises interpretativas (Tesch, 1990).

2.3. Discussão dos resultados

A partir das perspetivas dos professores e alunos e da análise da produção realizada podemos afirmar que é possível, ao nível da formação inicial, investir na produção de conhecimento pelos futuros professores, ultrapassando a ideia de uma profissão meramente prática e da reflexão sem exigência analítica e teorizadora. Para além das perspetivas dos programas e dos atores anteriormente discutidas, a diversidade de propósitos assumidos pelos estudos analisados, nem sempre emergentes da prática nem a ela referidos, assim como os dispositivos de pesquisa mobilizados, sugerem diferentes vocações para a investigação na formação e profissão. A realização de processos de pesquisa desfocados dos contextos de ação profissional aponta para uma visão ampla do tipo de investigação que é relevante na formação inicial, incluindo estudos que não se coadunam com as perspetivas de investigação realizada por práticos. Analisamos, pois, os aspetos que no capítulo 4 elencámos, a partir de Cochran-Smith e Lytle (2007) e Pascal e Bertram (2012b).

1) A realização de investigação como parte integrante da formação inicial de um docente, neste caso de um/a educador/a de infância, nos termos propostos pelo curso em análise – conduzida pelo próprio futuro docente, sobre temáticas centradas na sua ação profissional – concretiza a

característica de ser o próprio professor/prático que assume o papel de investigador no contexto local em que o estudo se realiza. Nalguns dos estudos, contudo, nem as temáticas nem o contexto de realização concretizam o definido pelos autores. Por outro lado, em termos de colaboração, verificou-se que alguns educadores de infância colaboram nos estudos mas com papel de informantes ou alvo de observações, não enquanto colaboradores. A investigação “com pessoas” e não “sobre pessoas”, apesar de ser amplamente valorizada no discurso dos professores, não encontrou condições adequadas em todos os processos desenvolvidos pelos alunos.

2) A organização da formação é, novamente, concordante com o pressuposto de que o conhecimento necessário para compreender, analisar e contribuir para a melhoria de situações educacionais não pode ser produzido apenas, nem principalmente, fora desses contextos, uma vez que o conhecimento necessário para melhorar a prática é influenciado pelos contextos e relações de poder que estruturam o trabalho quotidiano de aprender e ensinar. A predominância de propósitos focados em conhecimento pedagógico-didático e sobre a criança são igualmente reveladores da concretização deste princípio. No entanto, alguns estudos realizam, num contexto, investigação cuja relevância emergiu de outros contextos. Embora se mantenha o critério de produzir conhecimento a partir da prática, nestes casos os contextos assumem um papel instrumental.

O foco no descobrir porque se faz o que se faz exige capacidade analítica como forma de quebrar a ação e o pensamento rotineiros, com o seu poder conceptualizador, ideia patente no discurso dos professores. Ao nível dos relatórios, são relatados, em apenas alguns dos estudos, esforços para superar abordagens não-analíticas, não-questionadoras e meramente descritivas, recorrendo a documentação dos processos e baseada em métodos e informantes diversos.

3) A concretização da característica relativa à emergência dos problemas e questões da prática profissional, perspectivados como emanando da reflexão crítica na intersecção da prática e da teoria, não é completamente conseguida. A disciplina e os professores concedem importância à identificação de tópicos de investigação a partir dos contextos de prática onde os alunos realizam a sua iniciação profissional. Mas muitos dos relatórios descrevem estudos que não surgiram a partir da prática, mas de interesses prévios dos alunos ou de proposta dos professores. A larga maioria dos estudos concretiza, no entanto, o contexto profissional como local de pesquisa, uma vez que a investigação é conduzida nos estabelecimentos onde os alunos realizam a sua iniciação à prática profissional, pelo que a construção de conhecimento é baseada em situações reais, reconhecendo a

imprevisibilidade dos seres humanos e das suas interações.

4) e 5) Analisamos conjuntamente o desfocar das fronteiras entre pesquisa e prática, que implica autoavaliação crítica, reflexão e ação (praxis) por parte do professor investigador, e a sistematicidade e a intencionalidade da documentação da aprendizagem das crianças e do próprio ensino e aprendizagem, por se relacionarem com a instância metodológica. Para a maioria dos estudos, a pouca sistematicidade e diversidade da maioria das recolhas, com confiança em poucos métodos para obter informação sobre práticas e participantes, pode ser vista como criando fronteiras entre pesquisa e prática, que se encontra pouco refletida. As evidências são procuradas tanto onde a ação acontece como no discurso de educadores e crianças sobre a ação, que podendo enriquecer a problematização e análise investigativa dos tópicos estudados, precisariam de ser mais interpretadas em triangulação com outros dados. A precaridade de informação sobre análises realizadas e a superficialidade da transformação dos dados na larga maioria dos estudos também se afastam da ideia de sistematicidade e intencionalidade.

6) Os autores realçam a importância da ética, por se tratar de investigação baseada em situações reais, reconhecendo a imprevisibilidade dos seres humanos e das suas interações. Não se discerniu um forte código de ética no conjunto dos estudos, ressaltando, pelo contrário, um retrato de quase negligência relativamente a questões de acesso ao campo e de ética na investigação. Em sentido oposto, nalguns dos relatórios discerniram-se discussões sobre aspetos que identificámos como relevantes, a partir de autores que são igualmente mobilizados nesses relatórios. A pouca informação sobre aspetos essenciais do processo de pesquisa é também interpretável como desconsideração do seu papel na aferição da qualidade do conhecimento produzido. Referimo-nos, por exemplo, aos aspetos de amostragem e de análise de dados cuja omissão na maioria dos relatórios é um dos sinais de que a regulação dos processos investigativos não foi uma preocupação central. Trata-se, novamente, de uma questão que se afirma pela sua predominância pois detetaram-se relatórios com informação detalhada e fundamentação das decisões.

7) Finalmente, quanto à ênfase no tornar o trabalho público e aberto a crítica por uma comunidade mais alargada, foram descritos os formatos previstos pelas instituições para tornar público o conhecimento produzido, nomeadamente as semanas de prática pedagógica e, numa das instituições, as defesas públicas com júri. Em ambas as instituições foram identificados estudos que tinham sido apresentados em eventos científicos e publicados em atas e revistas científicas,

relatando-se a apresentação desse processo ao conjunto dos alunos. Foi, ainda, discutida a utilização do conhecimento produzido no âmbito da própria instituição de formação. O objetivo destas iniciativas surgiu associado à criação de uma comunidade de educadores de infância que partilha e discute conhecimento, por um lado, e a uma cisão entre investigação na formação inicial como promovendo capacidades investigativas mas não conhecimento relevante, por outro.

A realização de investigação pelos futuros docentes concretiza a possibilidade de produção de conhecimento profissional específico, quer na perspectiva de património individual quer na perspectiva de comunidade e profissão. Como exercício de formação, que pretende lançar as sementes de práticas investigativas integrantes da profissão, representa a possibilidade de afirmação do professor como investigador, crítico e teorizador da sua prática docente e responsável pela produção do conhecimento central ao exercício da sua profissão. Uma maior clarificação e coerência entre propósitos e características da investigação na formação inicial de professores pode contribuir para que quer a perspectiva dos alunos quer a sua produção investigativa surjam mais alinhados com uma investigação realizada por práticos.

CONCLUSÕES

1. Relação entre professor e investigação: contributos de um estudo sobre formação inicial de educadores de infância

No final da década de 1960, o Departamento de Educação e Ciência, em conjunto com outras instituições do Reino Unido, encomendou um estudo sobre a relação entre a investigação educacional e o professor, procurando caracterizar que investigação os professores consideravam necessária, até que ponto a investigação realizada alcançava os professores e se estes consideravam que beneficiavam do trabalho de investigação e desenvolvimento realizado na área da Educação (Cane & Schroeder, 1970). As mesmas interrogações mantêm-se, atualmente. Mas formas distintas de perspetivar a relação entre professor e investigação têm vindo a afirmar-se, associadas às conceções sobre conhecimento profissional e profissão.

Desconstruir o professor como consumidor de conhecimento produzido por outros tem sido um esforço empreendido por várias linhas de investigação e projetos de intervenção. Neste estudo, recorreremos a contributos das tradições de investigação sobre o ensino, da investigação sobre o conhecimento profissional específico dos professores, das tradições e conceptualizações do professor investigador, com especial destaque para projetos realizados em Portugal e na educação de infância, e da contextualização da formação de professores no ensino superior.

A partir desse percurso de construção teórica, começámos a responder à primeira questão orientadora do estudo, “Que formas distintas de conceber o papel das práticas de investigação para a construção de conhecimento profissional e profissionalidade dos educadores de infância são identificáveis em contextos de formação inicial? Encontram-se diferenças nessa apropriação entre os diferentes agentes?”.

Assumimos, pois, um escopo alargado relativamente a esta questão, iniciando a indagação na forma como as tradições de investigação sobre o ensino concebem o profissional, o que nos permitiu celebrar uma pedagogia de infância que inclui o “saber dizer a prática e a profissão” como uma das suas dimensões e que valoriza diferentes tipos de conhecimento como necessários para uma resposta educativa de qualidade às crianças e suas famílias.

Ao percorrer os estudos sobre conhecimento profissional docente e sua relação com a profissão, revelámos a centralidade de uma participação alargada e domínio sobre a produção do conhecimento docente para a afirmação da profissão. Os caracterizadores ou geradores de

especificidade do conhecimento docente estabeleceram os contornos de uma forma de conceber a relação entre investigação e profissão que convoca a primeira como processo envolvido na produção do conhecimento que sustenta a segunda.

A riqueza e complexidade das variantes, dimensões e iniciativas relacionadas com o professor investigador conduziu-nos a três explorações distintas: uma a nível internacional, sobre a conceptualização da investigação desenvolvida por práticos, que nos permitiu delimitar quatro formas de entender a relação entre investigação e professores e discuti-la em termos de tradições e dimensões estabelecidas por outros autores; uma a nível nacional, sobre projetos desenvolvidos em Portugal desde a década de 1990 que se relacionam com a ideia de professor investigador, através da qual tecemos uma rede de conceitos e de experiências disponíveis para integrar ou sustentar a investigação na formação inicial de professores e que representam concretizações específicas de formas de conceptualizar a relação em estudo; e uma que retomou o escopo internacional, mas com restrição ao espaço europeu, em que interpelámos a área da educação de infância em busca de contributos semelhantes, apropriações sobre o papel da investigação para o/a educador/a de infância e características e processos mobilizáveis para a discussão ao nível da formação inicial.

Antes de averiguar que diversidade se discernia em contextos formativos nacionais, no estudo empírico, convocámos o modo particular como a formação de educadores de infância ao nível do ensino superior interpreta a premência de produção de conhecimento pelos futuros profissionais e pelas instituições responsáveis pela sua formação. Antecipámos, ainda, alguns dos significados atribuídos, por autores e estudos sobre a perspetiva dos alunos, à realização de investigação na formação inicial de professores.

Em termos de estudo empírico, a análise dos documentos orientadores das práticas nas instituições formativas revelou que formas distintas de conceber o papel da investigação coexistiam a nível nacional e institucional, variando de uma perspetiva instrumental que considera a investigação como uma ferramenta genericamente necessária a graduados do ensino superior, sem especificidade relativa à profissão ou à educação de infância, a uma perspetiva comprometida com a profissão e a sua afirmação. No capítulo 6, foram apresentados e discutidos os resultados relativos ao objetivo de caracterizar as práticas de formação em investigação, ou dimensão investigativa, nos cursos de licenciatura em educação de infância de Portugal. Se todos os currículos incluíam iniciação à investigação, nem todos previam que os alunos concretizassem

processos investigativos como parte do processo formativo, detetando-se diferentes propósitos para justificar esse investimento.

A partir da definição dos perfis de dimensão investigativa e da análise desses propósitos, identificaram-se instituições que permitissem focar o extremo do contínuo, que reconhece a investigação como integrante da formação e da profissão de educadores de infância. As duas instituições delimitadas pelos critérios de amostragem permitiram a análise das características de que se reveste a investigação produzida no âmbito dos cursos de licenciatura em educação de infância e o mapeamento das formas qualitativamente distintas de experienciar e compreender o papel da investigação na ação profissional expressas por formadores e formandos de educação de infância.

O confronto entre os resultados obtidos e as formas de conceptualizar a relação entre professores e investigação (delimitadas no capítulo 4) e os argumentos e significados da realização de investigação na formação inicial (delimitados no capítulo 5) permitiu apreciar a variação de concepções de alunos e professores e a sua relação com a discussão destas temáticas noutros contextos e noutros estudos. Embora com incidências distintas e revelando apropriações específicas de algumas das dimensões emergentes da conceptualização pelos autores de referência neste domínio, tanto alunos como professores abrangeram o leque de variação estabelecido no quadro teórico.

A produção investigativa dos alunos foi apreciada em termos das características da investigação realizada por práticos, delimitadas a partir de Cochran-Smith e Lytle (2007) e Pascal e Bertram (2012b) (capítulo 4). A diversidade entre esforços investigativos revelada nos relatórios, ao nível dos propósitos dos estudos e dos seus dispositivos de pesquisa, não permitiu estabelecer um argumento coerente em relação ao que constitui investigação realizada por práticos, tendo-se destacado os pontos de aproximação e discutido as distâncias definidas principalmente pelas questões éticas e de acesso ao campo, sistematicidade da recolha de dados e foco dos estudos fora dos contextos de prática. Estes aspetos são atribuíveis à orientação dos estudos, dentro dos constrangimentos organizacionais e supervisivos que foram reconhecidos pelos professores nas entrevistas. Tratou-se, contudo, de uma análise realizada aos relatórios escritos, não dos processos desenvolvidos. A complexidade quer da investigação em contexto de prática quer da escrita formalizada num trabalho académico sugere que algumas das dimensões analisadas seriam melhor

apreciadas acompanhando as decisões e ações dos atores no decorrer dos seus trabalhos ou em entrevistas aprofundadas.

Em cada um dos focos de análise, foram encontrados contributos para abordar a segunda questão orientadora do estudo, “Que elementos na formação de educadores de infância em Portugal são indicativos de potenciais contributos para perspetivas sobre a investigação como parte integrante da ação profissional dos educadores de infância?”.

Se na questão anterior nos comprometemos com a variação, para esta questão interessava destacar características, contingentes à formação implementada, articuláveis com a valorização da investigação realizada por professores entendida em termos amplos.

Não obstante a diversidade de propósitos e configurações curriculares detetada na análise, a inclusão de uma dimensão investigativa nos planos de estudos é um apoio relevante para a afirmação de uma profissão ligada à investigação. A solicitação de trabalhos de investigação, assim como a mobilização de ferramentas investigativas para processos menos sistematizados de análise das práticas, são igualmente indicadores de que se concebe uma relação significativa entre o/a educador/a de infância e a investigação, embora a ausência de especificidade relativamente à educação de infância comprometa, parcialmente, o argumento.

Nas perspetivas dos professores entrevistados, a profissão não pode ser entendida fora de uma relação com a investigação, ainda que o significado desta seja difuso. A constelação de ideias criada por propósitos como análise crítica das práticas, questionamento constante, reflexão e explicitação da fundamentação da decisão e ação recolheu apoio entre os vários professores. A realização de investigação como contribuindo para estes desideratos encontra-se documentada em vários estudos, elaborações conceptuais e projetos de intervenção. São, no entanto, aspirações partilhadas por outros processos formativos menos formalizados e sistemáticos do que a realização de investigação (Eilertsen & Strøm, 2008; Lander, 2008; Mattsson, 2008b; Meeus, Val Looy, & Libotton, 2004; Moreira, 2011).

A justificação da realização de investigação como processo de construção de ferramentas cognitivas, de análise, rigor, valorização das evidências e sua discussão e articulação teórica, transferíveis para uma prática reflexiva, é problematizada pelos estudos que questionam os formatos adotados pela sua subordinação aos valores, normas e tradições do ensino superior

(acadêmicos), dirimindo, ou pelo menos descurando, critérios emanados do campo da prática profissional (Durand, Saury, & Veyrunes, 2005; Lindskog & Arktoft, 2008; Mattsson, 2008a; Sandström, 2008).

Como a análise das monografias revelou, a investigação realizada durante a formação inicial pode cumprir vários dos critérios consensualmente aceites para avaliar um estudo, tais como métodos de investigação adequados à questão que orienta o estudo, padrões relativos à forma (escrita, referências, etc.), mas surgir de forma descontextualizada da prática profissional. Noutros estudos, esta situação verificou-se, principalmente, quando a realização da investigação foi perspectivada como um exercício investigativo para promover atitudes reflexivas, distinto de um contributo efetivo para o desenvolvimento da prática (Mattsson, 2008b).

Ao nível do discurso dos professores, foi identificada a importância da articulação dos trabalhos realizados com a formalização da investigação e do formato relatório, com ênfase na partilha e discussão do conhecimento produzido quer na comunidade educativa mais próxima, através das apresentações públicas, quer com a comunidade profissional que se perspetiva como englobando investigadores na área. O rigor da interpretação e a sustentação em evidências, assim como a capacidade de utilizar a linguagem e as normas da comunidade científica na comunicação e discussão do trabalho realizado, foram considerados importantes para esta perspetiva sobre a investigação como parte integrante da ação profissional dos educadores de infância que valoriza a produção de conhecimento profissional. Quer se considere ou não o produto dos esforços de iniciação à pesquisa no âmbito da formação inicial como conhecimento relevante, a aprendizagem dos processos de participação na comunidade foi valorizada pelos professores.

No âmbito da educação de infância, encontramos na ação da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) e do Movimento da Escola Moderna dois contextos favoráveis para fortalecer e ampliar uma comunidade de aprendizagem que permitem a comunicação, discussão e crítica das práticas. Outros projetos a nível nacional, pela sua inclusão da Educação Pré-Escolar nos níveis de escolaridade que abrangem, permitem igualmente antecipar a existência de espaços e recursos para a construção de conhecimento profissional. A relevância de processos investigativos colaborativos e de sustentação dos relatos em evidências sistematicamente recolhidas e analisadas, mobilizando ferramentas metodológicas e conceptuais da investigação foi referida por um dos professores entrevistados. No mesmo sentido, as conclusões de Folque (2008) sobre duas

educadoras de infância envolvidas no Movimento da Escola Moderna referem que a análise de práticas deve incluir preocupações com a comunicação que é realizada, sugerindo projetos de investigação-ação cooperados. Referência ainda à figura de amigo crítico de investigação que Hedges (2010) considerou relevante em projetos investigativos colaborativos em educação de infância por permitir a infusão de conhecimento teórico e metodológico na análise e reconstrução de práticas e conhecimentos.

Problematizar os relatórios de investigação e a formalização dos processos implica pensar a escrita. O valor da escrita em termos reflexivos e de construção de conhecimento em tarefas de investigação é reconhecido por Van Manen (1990, 2006) quando afirma que “writing creates the reflective cognitive stance that generally characterizes the theoretic attitude in the social sciences” (1990, p. 125). Escrever pode revelar-nos o que sabemos e o modo como sabemos o que sabemos, permitindo a reapropriação do conhecimento de modos renovados, além de descontextualizar o pensamento da prática, devolvendo-o à práxis ao aprofundar os significados do vivido apoiando uma ação intencional, “action full of thought and thought full of action” (1990, p. 128).

A relevância da escrita para dizer as práticas e dizer a profissão é, também, afirmada como forma de pensar a profissão por Niza (2012c), que a assume como alicerce e andaime do ofício de trabalhador intelectual dos professores, com a dimensão cívica acrescida duma passagem do implícito pessoal à explicitação pública da ação educativa. A escrita do processo e conhecimento produzidos ao longo do trabalho investigativo exige, pois, maior atenção do que a que o presente estudo lhe dispensou, nomeadamente, se o pressuposto estabelecido por Van Manen, “as we speak or write we need to see that the textuality of our text is also a demonstration of the way we stand pedagogically in life” (1990, p. 138), pode ser mobilizado como critério para analisar os relatórios de investigação produzidos por futuros professores.

Na análise das perspetivas dos alunos, reencontrou-se a vocação da investigação para o desenvolvimento de competências projetáveis no futuro profissional, próximas de uma atitude investigativa e da preparação rigorosa do ensino. A relação positiva com a investigação que emerge dos resultados, com expectativas de futura participação, por sua vez avaliada como necessária para processos de produção de conhecimento relevante, é um indicador da investigação como parte integrante da ação profissional dos educadores de infância. A sustentação desta relação e a concretização da expectativa de realização de estudos no agir profissional ou em contextos de pós-

graduação convocam várias instâncias de análise.

A transição entre formação inicial, em que se aprende sobre o ensino, e o cotidiano profissional, em que se ensina (Feiman-Nemser, 2001) tem sido estudada no âmbito da socialização dos professores (Bullough Jr., Knowles, & Crow, 1992; Lortie, 2002; Zeichner & Gore, 1990). Os estudos nesta área procuram identificar a importância de diferentes fatores na integração dos professores na profissão e na atividade docente, assim como na organização escolar. A socialização profissional tem sido abordada, à semelhança da socialização das crianças, de uma forma interativa e interpretativa, considerando os professores como participantes ativos na construção de significados a partir dos fatores do contexto profissional (Carter & Doyle, 1996; Kelchtermans & Ballet, 2002; Zeichner & Gore, 1990). A interação ou construção de significado que ocorre nos contextos profissionais é, pois, de primordial importância para a formação da identidade profissional dos professores (Flores, 2003b; Flores & Day, 2006), seu desenvolvimento profissional, motivação para a carreira (Rots, 2010) e, antecipamos, concepções sobre a investigação em relação à sua prática e profissão. A existência de poucos estudos que analisem a relação entre a formação inicial e a prática educativa dos professores em exercício, focada na realização de investigação num ou em ambos os contextos (Barnatt, 2009), sugere uma linha de investigação importante e relevante.

Numa segunda instância de análise, detemo-nos na importância dos processos de indução para o desenvolvimento profissional dos professores cujo reconhecimento a nível internacional (Snoeck et al., 2010) e nacional (F. I. Ferreira & Flores, 2009; Roldão, Reis, & Costa, 2012) se associa à importância dos processos de socialização e entrada na carreira. O papel da investigação neste período específico do desenvolvimento profissional também se encontra por explorar (Ginns, Heirdsfield, Atweh, & Watter, 2001). Se a indução é entendida como apoio ao 'atravessar de fronteiras' entre os contextos ou sistemas de formação e profissional, importa apreciar em que medida existem diferenças entre eles que possam conduzir a descontinuidades na ação e interação (Akkerman & Bakker, 2011). Nesse sentido, recordamos a importância concedida pelas autoras Feiman-Nemser e Buchman (1985) às escolas como locais de pesquisa:

If schools became places where teachers studied their own practice together and were rewarded for doing so, future teachers would be inducted into a professional community where collegiality and experimentation were norms. In such a setting, observation and

conversation among persons at different career stages would expand the alternatives available to the novice and dramatize the limits of personal and local experience. Future teachers would get the message that learning from teaching was part of the job of teaching (p. 64).

2. A investigação na formação inicial de educadores de infância: contributos de um estudo sobre práticas formativas desenvolvidas em contexto de licenciatura

Este trabalho foi iniciado quando se preparava, em Portugal, a alteração de habilitação para a docência de licenciatura para mestrado, no âmbito do Processo de Bolonha, tendo abordado a formação implementada pelas instituições desde 1998, ou seja, as licenciaturas em educação de infância. Os cursos de licenciatura em educação básica e de mestrado em educação pré-escolar e de mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico são agora os espaços formativos de educadores de infância ao nível da formação inicial. Procuram-se contributos que possam, assim, transcender as fronteiras da configuração licenciatura.

Uma vez que se assumiu o conhecimento profissional como uma lente importante para analisar a temática do estudo, retomamos, da discussão dos resultados, a forma como a investigação foi perspectivada enquanto abordagem e forma de viver a prática/profissão, mais do que como produção de conhecimento profissional específico, principalmente se o concebermos como recurso para a profissão e não para o indivíduo. Concluímos, portanto, pela presença pouco expressiva de perspetivas sobre a investigação como forma de produção do conhecimento profissional específico através do contributo para o corpo de conhecimento que sustenta o ensino, de forma semelhante ao papel dos casos em Direito (Cochran-Smith & Lytle, 2009b; Lunenberg et al., 2007; Zeichner & Noffke, 2001), ou comprometida com o profissionalismo docente, capacitando os professores como profissionais de educação, afirmando o seu estatuto.

Esta análise ecoa com a forma como Roldão (2007b) descreveu a fragilidade do conhecimento profissional específico dos docentes, e da sua produção, no interior das próprias comunidades docentes, em contradição com o elevado nível de qualificação académica de que o grupo é portador, e a fragilidade da formação de professores – inicial e ao longo do exercício – no que respeita ao apetrechamento com conhecimento profissional e instrumentos da sua construção e uso.

Como formação ao nível de 2.º ciclo de estudos, ou mestrado, a exigência colocada à formação inicial de explicitação do conhecimento que sustenta a educação de infância, e o ensino, torna-se mais premente. Apoiar a consciencialização dos educadores de infância relativamente à especificidade do conhecimento da profissão implica igualmente apoiar a assunção do seu papel de investigadores do seu próprio campo de atuação (Alarcão, 2001a). As expectativas relativamente a formação em investigação na formação inicial apoiam-se, ainda, no princípio, do atual regime de habilitação docente, de valorização da prática de ensino fundamentada na investigação (Decreto-Lei n.º 43, 2007, de 22 de fevereiro). Com base na diversidade identificada no estudo ao nível das licenciaturas, antecipa-se que a apropriação desta ideia e a sua recriação em práticas de formação pode, no entanto, conduzir a propostas distintas.

A variação que emergiu do discurso dos professores sugere que diferentes propósitos coexistiram nas orientações realizadas num mesmo ano letivo, num mesmo curso. Não sendo a investigação realizada por professores um fenómeno monolítico, a forma como é concebido o seu papel na formação de professores e projetada a sua relevância na profissão influenciam a sua implementação nos processos formativos, criando condições distintas para a construção do seu sentido pelos futuros profissionais. Uma discussão apurada sobre os propósitos com que se introduz uma dimensão investigativa e se propõe a prática de investigação na formação inicial emerge, pois, desta linha de análise.

As fronteiras estabelecidas em termos de orientação dos processos desenvolvidos podem ser delimitadas a partir dessa discussão focando, por exemplo, a relação entre as questões investigadas pelos alunos e a prática educativa, a importância concedida às questões éticas e de acesso ao campo, o tipo de investigação privilegiada, particularmente ao nível da sistematicidade da recolha e análise de dados, e a relevância dos processos colaborativos – quer com colegas quer com orientadores cooperantes quer com crianças – nos estudos a desenvolver. Se é possível acomodar alguma diferença nas respostas que são dadas a estes aspetos dos processos investigativos na formação inicial de professores, um escopo demasiado amplo pode significar a erosão do significado ou propósito de realizar investigação na preparação profissional dos professores. A clarificação procurada pela conceção dos professores de fazer investigação para se “saber porque se faz” é, pois, relevante a vários níveis.

Os esforços descritos por K. Smith (2011) de “give meaning to the concept ‘A Research-

Based Teacher Education’ to avoid it becoming another buzzword” (para. 5), reconhecem igualmente o risco de se indiferenciar práticas demasiado heterogêneas e que contribuem para visões distintas do profissional e do seu conhecimento. Num artigo de síntese sobre o conceito de reflexão na formação de professores, Zeichner e Liu (2010) discutem a sua apropriação e esvaziamento, devido a utilizações recorrentes e pouco intencionais e fundamentadas ao longo dos anos. Procurando evitar essa situação, que não retira mérito aos conceitos e práticas em causa mas os deixa mais invisíveis, e dada a proximidade e associação comum entre reflexão e investigação na formação de professores, sugere-se que as instituições de formação invistam no exame de conceções e significados e que os substanciem em práticas formativas coerentes. Esse empreendimento beneficia da consideração da perspectiva de alunos envolvidos em processos semelhantes, estudada por alguns autores para além do presente trabalho (capítulo 5), e da experiência de outros países que têm construído práticas assentes na ideia de uma profissão baseada na investigação, nomeadamente Finlândia, Noruega e Suécia.

Contributos relevantes para esse processo podem, ainda, ser encontrados em experiências consistentes e avaliadas de relação entre investigação e formação conduzidas no contexto nacional, como as incursões relatadas no capítulo 4 procuraram estabelecer. O projeto FOCO (A. Estrela, Pinto, M. I. Silva, Rodrigues, & Pinto, 1991) e o projeto IRA (investigação, reflexão, ação) (M. T. Estrela & A. Estrela, 2001) são exemplos, com casos na Educação Pré-Escolar, de como a investigação pode ser concebida para desenvolver uma atitude investigativa. Mais focados na produção e difusão de conhecimento, o projeto ICR (Investigação para um Currículo Relevante) (F. Sousa, 2010) e o GT-PA (Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia) (I. S. Fernandes & Vieira, 2009; Vieira, 2002) surgem como casos de sucesso em termos de envolvimento de professores em processos de investigação colaborativa. O sentido de comunidade do Movimento da Escola Moderna e do Grupo da Associação de Professores de Matemática são igualmente relevantes, principalmente em termos de circulação do conhecimento produzido. Num âmbito mais próximo à educação de infância, para além da referência ao Movimento da Escola Moderna e à Associação de Profissionais de Educação de Infância, destacam-se as experiências da Associação Criança quando inclui o apoio a processos de investigação sobre as práticas.

Em termos internacionais, destacam-se as propostas de Educação Experiencial, Reggio Emilia e Pen Green cuja perspectiva sobre o professor investigador foi sistematizada e discutida no

capítulo 4. A utilização destes casos na formação de educadores de infância pode apoiar os alunos quer na constituição de dispositivos de pesquisa adequados à educação de infância e a investigação realizada por práticos quer na construção do sentido e significado de estudar as próprias práticas em colaboração com os envolvidos nessas práticas de forma a beneficiar as crianças e as suas famílias.

Para além destas experiências, destacam-se dois contributos do presente trabalho para desencadear debate sobre a configuração e substância da investigação na formação inicial de educadores de infância. Por um lado, a importância de reconhecer e abordar os diferentes tipos de conhecimento envolvidos na sustentação da ação profissional – introduzidos através da afirmação de uma pedagogia ou didática de educação de infância e retomados na análise da investigação sobre o conhecimento profissional dos educadores de infância. Por outro lado, elementos de especificidade do que significa investigar as próprias práticas nesta área, gizados nos capítulos 4 e 5 mas também discernidos nos resultados do estudo: na consideração da escuta das crianças como uma competência desenvolvida através da investigação, na ideia de saber investigar para modelar processos de pesquisa desenvolvidos pelas crianças (com aproximações ao trabalho de projeto), nas preocupações éticas reveladas por alguns dos relatórios. Considera-se que o aprofundamento destes aspetos pode conduzir a uma maior identidade das práticas formativas e dos futuros profissionais.

Procurar contributos nas experiências a nível nacional e internacional não pode obnubilar a urgência de estabelecer relações de colaboração com os parceiros locais, nomeadamente com as escolas e profissionais cooperantes. A investigação realizada por práticos tem potencial para criar pontes entre professores e investigadores, e entre diferentes tipos de conhecimento. Pode igualmente ser plataforma de aprendizagem e coconstrução de conhecimento entre diferentes participantes na formação inicial. Quer através de projetos conjuntos entre instituições e profissionais quer através de investimento em propostas de desenvolvimento profissional que celebrem os diferentes contributos para o conhecimento específico da profissão, o papel dos contextos onde se realiza a prática de ensino supervisionada precisa de ser equacionado no âmbito de uma formação inicial que valoriza a investigação.

Este conjunto de desafios sugere uma outra dimensão a considerar: a necessidade de caracterizar e analisar que investigação produzimos sobre a formação em investigação e sobre a própria investigação produzida. Tratando-se de processos em desenvolvimento, afirma-se a

urgência de processos de aprendizagem a partir da própria prática, ou seja, de construção de conhecimento sobre essa prática através de dispositivos muito próximos dos que queremos estabelecer para os futuros profissionais. Associamo-nos, assim, a outras interpelações aos formadores de professores para que investiguem a sua própria prática (Livingston, McCall, & Morgado, 2009), recorrendo, por exemplo, a métodos de autoestudo (Loughran, Hamilton, LaBoskey, & Russell, 2004; Lunenberg, Korthagen, & Zwart, 2011; Zeichner, 1999), quer para modelar atitudes e processos investigativos, uma vez que tem sido sugerida a ausência da investigação como elemento constitutivo da docência nas identidades dos formadores de educadores de infância (Dotta, A. Lopes, & Giovanni, 2012), quer para constituir uma pedagogia de formação de professores (K. Smith, 2013). Nesses processos, o papel e estatuto do formador de professores que orienta alunos no estudo das suas práticas enquanto estuda as próprias práticas merece grande reflexão em termos éticos (Campbell & Groundwater-Smith, 2007).

Retomamos a discussão da formação de educadores de infância no ensino superior, ensaiada no capítulo 5, para enquadrar este enfoque nos formadores ou *teacher educators*, grupo que internacionalmente, mas também nacionalmente, apresenta uma grande diversidade (Livingston, 2013). Podemos incluir os orientadores cooperantes nas escolas e os professores das instituições formadoras, com percursos profissionais e pertenças disciplinares distintos e que apresentam diferentes proximidades e abordagens à área da educação de infância e à investigação realizada por práticos. Ao nível da investigação e da política educativa é reconhecida a necessidade de afirmar a especificidade deste grupo profissional e do seu conhecimento profissional (B. P. Campos, 2010; Snoek, Swennen, & van der Klink, 2011), assim como a sua identidade (Murray, Swennen, & Shagrir, 2009; F. Pereira, A. Lopes, Marta, & C. Sousa, 2012).

O papel dos formadores de professores surge, ainda, associado à formação e supervisão de investigação. Recorrer ao que estudos nesta área têm revelado ser processos e práticas de qualidade (Engebretson et al., 2008) para apoiar as experiências dos futuros educadores de infância pode conduzir ao aprofundamento de abordagens colaborativas que incluam grupos de discussão teórica e metodológica, que para além do apoio socioemocional e focado nos processos a desenvolver, tem potencial para contribuir para a criação de uma cultura de investigação. Pode ser igualmente relevante considerar situações semelhantes a 'escolas de verão', ou seja, períodos intensos de discussão dos estudos em curso com participantes diversificados que potenciem os recursos

formativos a nível regional ou nacional, em vez de apenas institucional. Refira-se, a propósito, a iniciativa norueguesa de estabelecer uma escola nacional para investigação na formação de professores (NAFOL – *Nasjonal forskerskole for lærerutdanning*¹, no original). O esforço concertado entre várias instituições formadoras para transformar uma profissão baseada na prática numa profissão baseada na investigação de forma significativa é visto como contribuindo para promover, a nível nacional, um sentido de identidade profissional relativo à investigação na formação de professores (Østern, 2011).

3. Conhecimento profissional específico e profissão: contributos de um estudo sobre investigação realizada por práticos

Perspetivar o professor investigador sem discutir o conhecimento que está em causa é limitar o potencial transformativo da investigação realizada no contexto profissional. A mesma relação é estabelecida por Sachs (2009) para qualquer a atividade ou programa de desenvolvimento profissional que não reconheça a importância de uma dimensão transformadora e o seu papel na alteração das práticas individuais, gerando novas perspectivas sobre a prática e desenvolvendo as capacidades dos professores e da profissão docente quando vaticina que “os professores permanecerão meros técnicos ao serviço dos interesses do governo vigente. Além disso, o enfoque está provavelmente direcionado para o desenvolvimento de competências individuais e não numa lógica mais ampla da própria profissão em que a aprendizagem do professor é reconhecida, valorizada, apoiada e recompensada” (2009, p. 101).

Zeichner e Noffke (2001) e Cochran-Smith e Lytle (1999a, 2007, 2009a, 2009d) afirmam claramente a produção de conhecimento como elemento constitutivo da investigação realizada por práticos (*practitioner research*, no original). Por outro lado, na discussão do que caracteriza a especificidade do conhecimento profissional docente, Roldão (2007a) e Hiebert, Gallimore e Stigler (2002) dão realce à produção de conhecimento partilhável, discutível e difusível na comunidade como gerador de legitimidade e de profissionalidade. Neste trabalho, procurámos indícios desta relação quer nas perspectivas sobre a relação entre professor e investigação quer na análise de relatórios de investigação conduzida por alunos.

Nas perspectivas expressas nos programas, pelos professores e pelos alunos foram circunscritos alguns elementos que afirmam a articulação entre investigação e produção de

¹Mais informação em: <http://www.nafol.net/index.php?page=english>

conhecimento. Como já referido, concluiu-se que se tratava de uma perspectiva focada no conhecimento património individual, associada a uma disponibilidade para enfrentar a complexidade e a fluidez do conhecimento e do mundo profissional com ferramentas para resolver problemas e produzir saberes. A ideia de professor como produtor em colaboração com outros parceiros colheu maior aceitação, o que não deixa de ser um reconhecimento da possibilidade de contributo para o corpo de conhecimento que sustenta a profissão. Foram, ainda, discernidas perspectivas que associavam explicitamente a realização de investigação e a legitimação da profissão através da constituição de uma base ou corpo de conhecimentos constituído por contribuições distintas.

A análise dos relatórios de investigação, passíveis de constituírem conhecimento profissional, revelou um formato pouco específico e alguma distância relativamente às características de investigação realizada por práticos. No estudo exploratório, ensaiou-se o confronto de relatórios de investigação produzida em contextos de formação inicial com os geradores de especificidade propostos por Roldão (2007a): natureza compósita, capacidade analítica, natureza mobilizadora e interrogativa, meta-análise e comunicabilidade e circulação. A dificuldade em identificar estas características resultou da informação disponível nos relatórios e da restrição da complexidade da prática e do conhecimento sobre ela nos estudos (Roldão, Figueiredo, Luís, & J. Campos, 2009).

Não procurámos, neste estudo, apreciar os relatórios de investigação enquanto substanciação de conhecimento profissional, mas sugerimos essa linha de inquirição. Para além do recurso aos geradores de especificidade, consideramos relevante indagar a perceção de profissionais e alunos sobre os relatórios num exercício que inverte o empreendido por Lüdke (2008) quando solicitou a investigadores que apreciassem os produtos de investigação realizada por professores perguntando “o que conta como investigação?”. O confronto entre as perspectivas de educadores de infância e de investigadores pode ser o princípio de uma discussão que balize e amplie a relação entre investigação realizada por professores e conhecimento profissional específico e que articule a investigação na formação de professores com as questões teleológica e dialógica da investigação (Alarcão, 2001c), nomeadamente com o reconhecimento da relação do investigador com o destino a dar ao conhecimento gerado e com as formas de comunicação do conhecimento na relação com os outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- Abell, S. (2008). Twenty years later: does pedagogical content knowledge remain a useful idea? *International Journal of Science Education*, 30(10), 1405–1416.
- Adams St. Pierre, E., & Roulston, K. (2006). The state of qualitative inquiry: contested science. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(6), 673–684.
- Adawi, J., Berglund, A., Ingerman, Å., & Booth, S. (2001, setembro). *On context in phenomenographic research on understanding heat and temperature*. Comunicação apresentada na 9th EARLI European Conference for Learning and Instruction, Friburgo. Consultado em <http://www.pedu.chalmers.se/shirley/papers/Context.pdf>.
- Afdal, H. (2012, setembro). *Constructing knowledge for the teaching profession in Finland and Norway*. Comunicação apresentada na Teacher Education Research Network da European Conference on Educational Research (ECER 2012), Cádis, Espanha.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Aïmeur, E., Brassard, G., & Paquet, S. (2003). Using personal knowledge publishing to facilitate sharing across communities. In M. Gurstein (Ed.), *Proceedings of the 3rd International Workshop on (Virtual) Community Informatics: Electronic Support for Communities - Local, Virtual and Communities of Practice*. Consultado em <http://is.njit.edu/vci/vci-www2003/vci-www2003-toc.html>.
- Åkerlind, G. S. (1999). *Growing and developing as an academic: what does it mean?* Comunicação apresentada na HERSDA Annual International Conference, Melbourne. Consultado em <http://www.hersda.org.au/vic/cornerstones/tocstudentlearning.html>.
- Åkerlind, G. S. (2008). An academic perspective on research and being a researcher: an integration of the literature. *Studies in Higher Education*, 33(1), 17–31.
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.
- Alarcão, I. (2001a). *Compreendendo e construindo a profissão de professor - da história da profissão professor ao histórico profissional de cada professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2001b). A escola reflexiva. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 15–30). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2001c). Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 135–144). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2006a). A didática curricular na formação de professores. In I. Sá-Chaves, M. H. Sá, & A. Moreira (Eds.), *Isabel Alarcão. Percursos e pensamentos* (pp. 175–185). Aveiro: Universidade de Aveiro (original publicado em 1994).
- Alarcão, I. (2006b). Didática. In I. Sá-Chaves, M. H. A. Sá, & A. Moreira (Eds.), *Isabel Alarcão. Percursos e pensamentos* (pp. 43–48). Aveiro: Universidade de Aveiro (original publicado em 1981).
- Alarcão, I. (2006c). Percursos de consolidação da didática de línguas em Portugal. In I. Sá-Chaves, M. H. Sá, & A. Moreira (Eds.), *Isabel Alarcão percursos e pensamentos* (pp. 485–579). Aveiro: Universidade de Aveiro (original publicado em 2004).
- Alarcão, I. (2011). Prefácio. In *Um currículo de currículos* (pp. 7–14). Santarém: Edições Cosmos.
- Alarcão, I., & Araújo e Sá, M. H. (2010). *Era uma vez... a Didáctica das Línguas em Portugal: enredos, atores e cenários de construção do conhecimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alexander, R. (2004). Still no pedagogy? Principle, pragmatism and compliance in primary education. *Cambridge Journal of Education*, 34(1), 7–33.
- Alexander, R. (2008). *Essays on pedagogy*. Londres: Routledge.
- Alexander, R. (Ed.). (2009). *Children, their world, their education: final report and recommendations of the Cambridge Primary Review*. Londres: Routledge.
- Allal, L. (2011). Pedagogy, Didactics and the co-regulation of learning: a perspective from the french-language world of Educational Research. *Research Papers in Education*, 26(3), 329–336.
- Almeida, L., & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação* (4.^a ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Alonso, L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação-formação* (Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, área de conhecimento de Currículo e Tecnologias da Educação Básica). Universidade do Minho, Braga.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do projeto “PROCUR”. *Infância e educação. Investigação e práticas*, 5, 62–88.
- Alonso, L. (2004). Inovação curricular e desenvolvimento profissional: uma romagem metareflexiva a tempos de formação e mudança. In M. Rodrigues & M. Carvalho (Eds.), *Currículo, situações educativas e formação de professores: estudos em homenagem a Albano Estrela* (pp. 65–94). Lisboa: Educa.
- Altet, M. (1999). *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Altheide, D. L., & Johnson, J. M. (1994). Criteria for assessing interpretative validity in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (1.^a ed., pp. 485–499). Thousand Oaks: Sage.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2008). *Teachers investigate their work: an introduction to the methods of action research* (2.^a ed.). Londres: Routledge.
- Amaral, A. (2010). Tendências recentes dos sistemas de avaliação do ensino superior na Europa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 12, 51–62.
- Anderson, G. J. (1998). *Fundamentals of educational research*. Londres: Routledge.
- André, M. (2001a). Pesquisa, formação e prática docente. In M. André (Ed.), *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (pp. 55–70). Campinas: Papirus.
- André, M. (2001b). Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, 113, 51–64.
- André, M. (Ed.). (2001c). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus.
- Appadurai, A. (2006). The right to research. *Globalisation, Societies and Education*, 4(2), 167–177.
- Araújo, S., & Andrade, F. (2008). Da participação convencionada à participação efetiva: um estudo de caso alicerçado na escuta da criança em contexto de Educação de Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 95–116). Porto: Porto Editora.
- Ariès, P. (1965). *Centuries of childhood: a social history of family life*. Nova Iorque: Vintage Books.
- Arktoft, E. H., & Lindskog, A. (2008). Connecting theory and practice? In M. Mattsson, I. Johansson, & B. Sandström (Eds.), *Examining praxis - assessment and knowledge construction in teacher education*

- (pp. 77–96). Rotterdam: Sense Publishers.
- Armour, K. M. (2011). What is “sport pedagogy” and why study it? In K. M. Armour (Ed.), *Sport pedagogy: an introduction for teaching and coaching* (pp. 11–23). Prentice Hall.
- Arreman, I. E. (2008). The process of finding a shape: stabilizing new research structures in Swedish teacher education, 2000–2007. *European Educational Research Journal*, 7(2), 157–175.
- Arroz, A. M. (2005). *Tribos académicas ou sociedades pós-modernas? – um estudo da variabilidade das epistemologias pessoais dos docentes universitários* (Tese de Doutoramento em Psicologia da Educação, não publicada). Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Arroz, A. M., & Silva, L. M. (1999). Projetos curriculares de formação inicial de professores e dispositivos de legitimação: o projeto AVAL. *Arquipélago*, 2, 11–25.
- Astolfi, J.-P. (1997). Du “tout” didactique au “plus” didactique. *Révue française de pédagogie*, 120, 67–73.
- Ax, J., & Ponte, P. (2008). Foreword. In M. Mattsson, I. Johansson, & B. Sandström (Eds.), *Examining praxis - assessment and knowledge construction in teacher education* (pp. ix–xi). Rotterdam: Sense Publishers.
- Ax, J., Ponte, P., & Brouwer, N. (2008). Action research in initial teacher education: an explorative study. *Educational Action Research*, 16(1), 55–72.
- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica* (Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança, especialização em Educação Multicultural e Envolvimento Parental). Universidade do Minho, Braga.
- Azevedo, A., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 117–143). Porto: Porto Editora.

B

- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: what makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407.
- Barbier, J.-M., & Clerc, F. (2008). Formation et recherche: ambiguïtés sémantiques et formes d’action spécifiques. *Recherche et formation: pour les professions de l’éducation*, 59, 133–140.
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barnatt, J. (2009). *Finding the questions: a longitudinal mixed methods study of pre-service practitioner inquiry* (Tese de Doutoramento). Boston College, Boston.
- Barroso, J. (2010). Conhecimento, atores e política. *Sífilo. Revista de Ciências da Educação*, 12, 37–49.
- Bath, C. (2009). *Learning to belong: exploring young children’s participation at the start of school*. Londres: Routledge.
- Bauman, J. F., & Duffy, A. M. (2001). Teacher-researcher methodology: themes, variations, and possibilities. *Reading Teacher*, 54, 608–615.
- Beach, D. (2011). Education Science in Sweden: promoting research for Teacher Education or weakening its scientific foundations? *Education Inquiry*, 2(2), 207–220.
- Beillerot, J. (2001). A “pesquisa”: um esboço de análise. In M. André (Ed.), *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (pp. 71–90). Campinas: Papirus.
- Belchior, M. (2004). *Desenvolvimento profissional e aprendizagem dos professores do 1.º CEB. Contributos para uma reflexão sobre a aprendizagem como prática social* (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade de Lisboa, Lisboa.

- Beneke, S., Harris-Helm, J., & Steinheimer, K. (1998). *Windows on learning: documenting young children's work*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Bennett, J. (2004, setembro). *Curriculum issues in national policy making*. Conferência plenária apresentada na 14th European Early Childhood Education Research Association (EECERA) Annual Conference "Quality curricula: The Influence of Research, Policy and Praxis", Malta.
- Berger, G. (1992). A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3-4, 23-26.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Londres: Taylor & Francis.
- Berry, A., Loughran, J., & Van Driel, J. (2008). Revisiting the roots of Pedagogical Content Knowledge. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1271-1279.
- Berthelsen, D., Brownlee, J., & Johansson, E. (Eds.). (2009). *Participatory learning in the early years: research and pedagogy*. Nova Iorque: Routledge.
- Bertram, T., & Pascal, C. (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Nove Estudos de Caso*. Porto: Porto.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2004). *Effective Early Learning (EEL): A handbook for evaluating, assuring and improving quality in settings for three to five year olds*. Birmingham: Amber Publishing.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - desenvolvendo a qualidade em parceria*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bertrand, Y., & Houssaye, J. (1995). Didactique et pédagogie: l'illusion de la différence. *Les sciences de l'éducation*, 1, 7-24.
- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work. Evidence-based practice and the democratic deficit of educational research. *Educational theory*, 57(1), 1-22.
- Blöchl, S. (2012). *Staging English: drama pedagogy in the communicative foreign language classroom* (Dissertação para obtenção do grau Magistra der Philosophie). Universidade de Viena, Viena.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook 1: cognitive domain*. Nova Iorque: David McKay.
- Boavida, J., & Amado, J. (2006). *Ciências da Educação: epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Boavida, J., & Dujo, Á. G. del. (2007). Introdução. In J. Boavida & Á. G. del Dujo (Eds.), *Teoria da Educação: contributos ibéricos* (pp. 5-20). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Boese, C. (2005). The spirit of Paulo Freire in Blogland: struggling for a knowledge-log revolution. In L. J. Gurak, S. Antonijevic, L. Johnson, C. Ratliff, & J. Reyman (Eds.), *Into the blogosphere: Rhetoric, community, and culture of weblogs*. Consultado em http://blog.lib.umn.edu/blogosphere/the_spirit_of_paulo_freire.html.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Taylor, S. (1975). *Introduction to qualitative research methods*. Nova Iorque: John Wiley.
- Booth, S. (1992). *Learning to program: a phenomenographic perspective*. Gotemburgo: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Booth, S. (2008a). Researching learning in networked learning – Phenomenography and variation theory as empirical and theoretical approaches. *Proceedings of the 6th International Conference on Networked Learning* (pp. 450-455).
- Booth, S. (2008b, setembro). *Transformation and phenomenography: strange bed-fellows? Reflections on the potential significance of phenomenography and variation theory on research on transformation and higher education in South Africa*. Comunicação apresentada na EARLI European Association for Research on Learning and Instruction, SIG 9: Implications of Phenomenography and Variation Theory in Practice, Kristianstad, Suécia.
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1996). Learning to teach. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 673–708). Nova Iorque: Macmillan.
- Bourdoncle, R. (1994). *L'université et les professions. Un itinéraire de recherche sociologique*. Paris: L'Harmattan.
- Bowden, J. (1996). Phenomenographic research – Some methodological issues. In G. Dall'Alba & B. Hasselgren (Eds.), *Reflections on phenomenography: toward a methodology?* (pp. 49-66). Gotemburgo: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bowman, B. T., Donovan, M. S., & Burns, M. S. (Eds.). (2001). *Eager to learn: educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press. Consultado em http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=9745
- Breault, D. A. (2010). Pedagogy. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (pp. 634–635). Londres: Sage.
- Breault, D. A., & Marshall, J. D. (2010). Definitions of curriculum. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (pp. 179–181). Londres: Sage.
- Brew, A. (2001). Conceptions of research: a phenomenographic study. *Studies in Higher Education*, 26(3), 271-283.
- Brinberg, D. (1982). Validity concepts in research: an integrative approach. *Advances in consumer research*, 9, 40-44.
- Brinberg, D., & McGrath, J. E. (1983, abril). *A Validity Network Schema*. Comunicação apresentada na Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Brinberg, D., & McGrath, J. E. (1985). *Validity and the research process*. Beverly Hills: Sage.
- Brock, A. (2003, setembro). *Eliciting early years educators' thinking. Ascertaining professional and practical knowledge, interests and concerns*. Comunicação apresentada na British Educational Research Association (BERA) Annual Conference, Edimburgo, Reino Unido.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32 – 42.
- Brown, T., & Jones, L. (2001). *Action Research and Postmodernism - congruence and critique*. Buckingham: Open University Press.
- Bru, M. (2001). O que há a provar em Educação? A validação científica dos propósitos e discursos sobre as práticas de ensino: depois das ilusões perdidas. In C. Hadji & J. Baillé (Eds.), *Investigação e Educação: para uma "nova aliança"* (pp. 42–59). Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (1996). *The culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buckingham, B. R. (1926). *Research for teachers*. Nova Iorque: Silver, Burdette and company.
- Bullough Jr., R. V. (2001). Pedagogical content knowledge circa 1907 and 1987: a study in the history of an

idea. *Teaching and Teacher Education*, 17, 655–666.

Bullough Jr., R. V., Knowles, J. G., & Crow, N. A. (1992). *Emerging as a teacher*. Londres: Routledge.

Burgess, R. G. (1997). *A pesquisa de terreno. Uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.

Burn, K. (2007). Professional knowledge and identity in a contested discipline: challenges for student teachers and teacher educators. *Oxford Review of Education*, 33(4), 445–467.

C

Caetano, A. (2004). *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores - um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-ação*. Porto: Porto Editora.

Caillot, M. (2007). The building of a new academic field: the case of French didactiques. *European Educational Research Journal*, 6(2), 125–130.

Calderhead, J. (1996). Teachers: beliefs and knowledge. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709–725). Nova Iorque: Macmillan.

Campbell, A., & McNamara, O. (2010). Mapping the field of practitioner research, inquiry and professional learning in educational contexts: a review. In A. Campbell & S. Groundwater-Smith (Eds.), *Connecting inquiry and professional learning in education: international perspectives and practical solutions* (pp. 10–25). Londres: Routledge.

Campbell, A., Keating, I., Kane, I., Cockett, K., McConell, A., & Baxter, C. (2005). *Networked learning communities and Higher Education links - project report*. Nottingham: NCSL.

Campos, B. P. (1982). *Elaboração participada de um projeto de inovação-formação pedagógica. Projeto Alcácer. Desenvolvimento da criança em comunidade rural*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Campos, B. P. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.

Campos, B. P. (2010). The teacher educator: a neglected factor in the contemporary debate on teacher education. In B. Hudson, P. Zgaga, & B. Åstrand (Eds.), *Advancing quality cultures for teacher education in Europe. Tensions and opportunities* (p. 3–20). Umeå: Umeå School of Education, Umeå University.

Cane, B., & Schroeder, C. (1970). *The Teacher and Research*. Londres: National Foundation for Educational Research.

Cardona, M. J. (1993). A formação de educadores de infância nas Escolas Superiores de Educação públicas - análise comparativa dos primeiros planos de estudo. *Revista da ESES*, 4, 65-73.

Cardona, M. J. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal: o discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.

Cardona, M. J. (2006). *Educação de infância - formação e desenvolvimento profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.

Cardona, M. J. (2008). Para uma pedagogia da Educação Pré-Escolar: fundamentos e conceitos. In M. J. Cardona & R. Marques (Eds.), *Aprender e ensinar no Jardim-de-Infância e na Escola* (pp. 119–143). Chamusca: Edições Cosmo.

Caria, T. (2005). Os saberes profissionais técnico-intelectuais nas relações entre Educação, Trabalho e Ciência. In A. Teodoro & C. A. Torres (Eds.), *Educação crítica e utopia. Perspetivas para o século XXI* (pp. 109–125). Porto: Edições Afrontamento.

Carlgrén, I. (2009, setembro). *Educational research and teachers' professional knowledge base*.

- Comunicação no simpósio “Teachers’ knowledge and professionalism: the weakest link or a way to a stronger professional claim?” apresentada na Teacher Education Research Network da European Conference on Educational Research (ECER 2009), Viena, Áustria.
- Carlgren, I., Handal, G., & Vaage, S. (1994). Introduction. In I. Carlgren, G. Handal, & S. Vaage (Eds.), *Teachers’ minds and actions. Research on teachers’ thinking and practice* (pp. 1–6). Londres: The Falmer Press.
- Carlgren, I., Montero, L., Figueiredo, M. P., & Grangeat, M. (2009, setembro). *Teachers’ knowledge and professionalism: the weakest link or a way to a stronger professional claim?* Simpósio apresentado na Teacher Education Research Network da European Conference on Educational Research (ECER 2009), Viena, Áustria.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carter, K. (1990). Teachers’ knowledge and learning to teach. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291–310). Nova Iorque: Macmillan.
- Carter, K., & Doyle, W. (1996). Personal narrative and life history in learning to teach. In J. P. Sikula, T. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2.^a ed., pp. 120–142). Nova Iorque: Macmillan.
- Carvalho, T. (2006). *FAQ Papaformigas.com*. papaformigas.com.
- Cassidy, C., Christie, D., Coutts, N., Dunn, J., Sinclair, C., Skinner, D., & Wilson, A. (2007). Building communities of educational enquiry. *Oxford Review of Education*, 34(2), 217–235.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Charlot, B. (2007). Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, 129–136.
- Charlot, B. (2010). A escola e o trabalho dos alunos. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 10, 89–96.
- Chen, J.-Q., & McNamee, G. (2006). Strengthening Early Childhood teacher preparation: integrating assessment, curriculum development, and instructional practice in student teaching. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27(2), 109–128.
- Chevallard, Y. (1982). *Porquoi la transposition didactique?* Comunicação apresentada no Séminaire de didactique et pédagogie des mathématiques de l’IMAG, Université scientifique et médicale de Grenoble, França.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado* (3.^a ed.). Madrid: AIQUE (original publicado em 1985).
- Chevallard, Y. (2006a). *La théorie anthropologique des faits didactiques devant l’enseignement de l’altérité culturelle et linguistique. Le point de vue d’un outsider*. Conferência apresentada no Colloque Construction identitaire et altérité: créations curriculaires et didactique des langues, Université de Cergy-Pontoise, França.
- Chevallard, Y. (2006b). *Émanciper la didactique? La tension entre allégeance “disciplinaire” et scientificité*. Comunicação apresentada no Séminaire de l’axe II («Didactique et anthropologie des connaissances scolaires») de l’UMR ADEF, Provence, França.
- Chevallard, Y. (2007a). Readjusting Didactics to a changing epistemology. *European Educational Research Journal*, 6(2), 131–134.
- Chevallard, Y. (2007b). Passé et présent de la théorie anthropologique du didactique. In L. Ruiz-Higueras, A.

- Estepa, & F. Javier García (Eds.), *Sociedad, escuela y matemáticas. Aportaciones de la teoría antropológica de lo didáctico* (pp. 705–746). Jaén: Universidad de Jaén.
- Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous? *Éducation et didactique*, 4(1), 139–148.
- Cho, J., & Trent, A. (2010). Lawrence Stenhouse. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (pp. 814–815). Londres: Sage.
- Chong, E. (2010). Using blogging to enhance the initiation of students into academic research. *Computers & Education*, 55, 798–807.
- Christensen, P., & James, A. (Eds.). (2005). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Christenson, M., Slutsky, R., Bendau, S., Covert, J., Dyer, J., Risko, G., & Johnston, M. (2002). The rocky road of teachers becoming action researchers. *Teaching and Teacher Education*, 18, 259–272.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: teacher images in action*. Nova Iorque: Falmer Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: teacher stories-stories of teachers-school stories-stories of schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24–30.
- Clark, B. R. (1999). Constraint and opportunity in teacher education: reflections on John Goodlad's whither schools of education? *Journal of Teacher Education*, 50, 352–357.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3.^a ed., pp. 255–296). Nova Iorque: Macmillan.
- Clerc, F. (2008). Formation a la recherche, formation par la recherche. *Recherche et formation: pour les professions de l'éducation*, 59, 5–10.
- Cochran-Smith, M. (2003). Teaching quality matters. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 95–98.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1993a). Learning from teaching: inquiry across the life span. In M. Cochran-Smith & S. L. Lytle (Eds.), *Inside/outside: teacher research and knowledge* (pp. 63–84). Nova Iorque: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1993c). Concepts and contexts for teacher research. In M. Cochran-Smith & S. L. Lytle (Eds.), *Inside/outside: teacher research and knowledge* (pp. 1–4). Nova Iorque: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1993d). Communities for teacher research: fringe or forefront? In M. Cochran-Smith & S. L. Lytle (Eds.), *Inside/outside: teacher research and knowledge* (pp. 85–103). Nova Iorque: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999a). Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249–305.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999b). The Teacher Research Movement: a decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15–25.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2007). Everything's ethics: practitioner inquiry and university culture. In A. Campbell & S. Groundwater-Smith (Eds.), *An ethical approach to practitioner research* (pp. 24–41). Nova Iorque: Routledge.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009a). Teacher research as stance. In S. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The SAGE Handbook of educational action research* (pp. 39–49). Londres: SAGE.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009c). Preface. In M. Cochran-Smith & S. L. Lytle (Eds.), *Inquiry as stance. Practitioner research for the next generation* (pp. vii–xii). Nova Iorque: Teachers College Press.

- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009d). Practitioner inquiry: versions and variance. In M. Cochran-Smith & S. L. Lytle (Eds.), *Inquiry as stance. Practitioner research for the next generation* (pp. 37–59). Nova Iorque: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (Eds.) (1993b). *Inside/outside: teacher research and knowledge*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (Eds.) (2009b). *Inquiry as stance. Practitioner research for the next generation*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (Eds.). (2005). *Studying teacher education. The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Nova Iorque: American Educational Research Association e Lawrence Erlbaum Associates.
- Cochran-Smith, M., Barnatt, J., Friedman, A., & Pine, G. (2009). Inquiry on Inquiry: practitioner research and student learning. *Action in Teacher Education*, 31(2), 17–32.
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., & McIntyre, D. J. (Eds.). (2008). *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts*. Nova Iorque: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Coelho, A. (2004). *Educação e cuidados em creche. Conceptualizações de um grupo de educadoras* (Tese de Doutorado em Ciências da Educação). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Coelho, A. (2007). Repensar o campo da Educação da Infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(3).
- Coelho, A. (2010). Prefácio. In G. Portugal & F. Laevers, *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças* (pp. 7-9). Porto: Porto Editora.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in Education* (4.^a ed.). Londres: Routledge.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1987). *Cognitive apprenticeship: teaching the craft of reading, writing and mathematics* (Technical Report No. 403). Cambridge: Centre for the Study of Reading, University of Illinois.
- Comênio, J. A. (1985). *Didáctica magna* (3.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (original publicado em 1638).
- Comissão Europeia. (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. European Commission, Directorate-General for Education and Culture. Bruxelas.
- Comissão Europeia. (2007a). *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education*. Brussels, 3.8.2007 COM(2007) 392 final. Bruxelas.
- Comissão Europeia. (2007b). *The Open Method of Co-ordination in education and training*. Consultado em http://www.atel.org/uploads/EUpolicies/ec_open_method_of_coordination_2007.pdf.
- Comunicado de Bergen “The European Higher Education Area - Achieving the Goals” (2005, maio). Consultado em http://www.bologna-bergen2005.no/050520_Bergen_Communique.pdf.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (Eds.). (1999). *Shaping a professional identity: stories of educational practice*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Conselho da União Europeia. (2002). *Programa de trabalho sobre o seguimento dos objetivos dos sistemas de Educação e de formação na Europa (ET 2010)*. 2002/C 142/01. Consultado em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/>
- Conselho da União Europeia. (2009). *Conclusões do Conselho, de 12 de Maio de 2009, sobre um quadro*

- estratégico para a cooperação europeia no domínio da Educação e da formação (EF 2020). 2009/C 119/02. Consultado em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/>
- Conselho Europeu. (2000). *Conclusões da Presidência, Conselho Europeu de Lisboa 23 e 24 de Março de 2000*. Consultado em <https://infoeuropa.euroid.pt/registo/000003888/documento/0001/>
- Contreras Domingo, J. (1999). El sentido educativo de la investigación. In A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz, & J. F. Angulo Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional del docente – Política, investigación y práctica* (pp. 448–466). Madrid: Ediciones Akal.
- Contreras Domingo, J. (2003). *A autonomia da classe docente*. Porto: Porto Editora.
- Conway, P., Murphy, R., Rath, A., & Hall, K. (2009). *Learning to teach and its implications for the continuum of Teacher Education: a nine country cross national study*. Cork: University College.
- Cordingley, P. (2008). Research and evidence-informed practice: focusing on practice and practitioners. *Cambridge Journal of Education*, 38(1), 37–52.
- Correia, A. C. (2005). *Na bancada do alquimista: as transformações curriculares dos ensinos primário e liceal em Portugal (1860-1960)* (Tese de Doutoramento, não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Corsaro, W. A. (2005a). *The Sociology of Childhood* (2.^a ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Corsaro, W. A. (2005b). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação & Sociedade*, 26(91), 443–464.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Cullen, J. (2005). Children's knowledge, teachers' knowledge: implications for early childhood teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 24(2), 13–27.
- Cunha, M. I. (2005). Pesquisa e pós-graduação em educação: o sentido político e pedagógico da formação. *Cadernos de Educação*, 21.
- Cunningham, A. E., Zibulsky, J., & Callahan, M. (2009). Starting small: building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and writing*, 22, 487–510.

D

- Dahlberg, G. (1996). Dialogue with the present. *Rechild: Reggio Children Newsletter*, 0, 7.
- Dahlberg, G. (1999). Early childhood pedagogy in a changing world – a practice-oriented research project troubling dominant discourses within the field of early childhood education. In J. Robertson & A. Fleet (Eds.), *Unpacking observation and documentation: experiences from Italy, Sweden and Australia* (pp. 3-14). North Ryde: Institute of Early Childhood, Macquarie University.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. Londres: Routledge Falmer.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da primeira infância. Perspetivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Dalli, C. (2008). Pedagogy, knowledge and collaboration: towards a ground-up perspective on professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 171–185.
- Dalli, C., & Urban, M. (2008). Professionalism in early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 131-133.
- Darling-Hammond, L. (2006a). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*,

57(3), 300–314.

- Darling-Hammond, L. (2006b). *Powerful teacher education*. São Francisco: Jossey Bass.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C., & Townsend, A. (2009). Practitioner action research: building and sustaining success through networked learning communities. In S. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The SAGE handbook of educational action research* (pp. 178–189). Londres: SAGE.
- De Bruyne, P., Herman, J., & De Schoutheete, M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Paris: P. U. F.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observação, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dembélé, M., & Schwille, J. (2006). Can the global trend toward accountability be reconciled with ideals of teacher empowerment? *International Journal of Educational Research*, 45(4-5), 302–314.
- Denzin, N. (1994). The art and politics of interpretation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (1.^a ed., pp. 500-515). Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Dewey, J. (1929). *The sources of a Science of Education*. Nova Iorque: Liveright.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D' Água (original publicado em 1902).
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didáctica Editora (original publicado em 1916).
- Diniz-Pereira, J. E., & Zeichner, K. M. (Eds.). (2008). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Dinkelman, T. (2003). Self-study in Teacher Education: a means and ends tool for promoting reflective teaching. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 6–18.
- Dobber, M., Akkerman, S. F., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2012). Student teachers' collaborative research: small-scale research projects during teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 609–617.
- Dotta, L. T., Lopes, A., & Giovanni, L. M. (2012). Educação superior e formação de professores: o papel da investigação na constituição identitária profissional docente. *Perspectiva*, 29(2).
- Dowling, M. (2010). *Young children's personal, social and emotional development* (3.^a ed.). Londres: Sage.
- Drachenberg, R. (2009). *Accounting for the open method of coordination: can "old" theories on European integration explain "new" forms of integration? Evidence from the Education and Training policy* (Tese de Doutorado). Department of Politics and History School of Social Science, Brunel University.
- Drennan, J., & Clarke, M. (2009). Coursework master's programmes: the student's experience of research and research supervision. *Studies in Higher Education*, 34(5), 483–500.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (2006). *A crise das identidades. A interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Dunn, M., Harrison, L. J., & Coombe, K. (2008). In good hands: preparing research-skilled graduates for the Early Childhood profession. *Teaching and Teacher Education*, 24, 703–714.

Durand, M., Saury, J., & Veyrunes, P. (2005). Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 37–62.

E

Earley, M. A. (2007). Lessons learned from students' research experiences [Editorial]. *Journal of Research Practice*, 3(1), 1–7.

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Eurydice, Eurostat, & Eurostudent. (2012). *The EHEA in 2012: Bologna Process implementation report*. Bruxelas: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice).

Edwards, A. (2001). The role of research and scientifically-based knowledge in teacher education. In P.-O. Erixon, G.-M. Frånberg, & D. Kallós (Eds.), *Proceedings of the Conference on the Role of Graduate and Postgraduate Studies and Research in Teacher Education Reform Policies in the European Union* (pp. 19–32). Umeå, Suécia: ENTEP.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). Aspectos gerais. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância* (pp. 21–35). Porto Alegre: ArtMed.

Edwards, S., & Nuttall, J. (2009). Introduction. In S. Edwards & J. Nuttall (Eds.), *Professional learning in Early Childhood settings* (pp. 1–8). Roterdão: Sense Publishers.

Egan, K. (1992). *O desenvolvimento educacional*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Eilertsen, T. V., & Strøm, B. (2008). Towards a symbiosis of learning and examinations in teacher education. In M. Mattsson, I. Johansson, & B. Sandström (Eds.), *Examining praxis - assessment and knowledge construction in teacher education* (pp. 133–156). Roterdão: Sense Publishers.

Eklund, G. (2009, setembro). *Student teachers' views of the scientific thesis within teacher education in Finland*. Comunicação apresentada na Teacher Education Research Network na European Conference on Educational Research (ECER 2009), Viena, Áustria.

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. Londres: Croom Helm.

Elbaz, F. (1987). Teachers' knowledge of teaching: strategies for reflection. In J. Smyth (Ed.), *Educating teachers: changing the nature of pedagogical knowledge* (pp. 45–53). Londres: The Falmer Press.

Elliott, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (2.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Elliott, J. (1997). Conocimiento, poder y evaluación del profesor. In W. Carr (Ed.), *Calidad de la enseñanza e investigación-acción* (2.ª ed., pp. 155–174). Sevilha: Díada Editora.

Elliott, J. (2003). A docência como aprendizagem. In J. Carbonell (Ed.), *Pedagogias do século XX* (pp. 146–148). Porto Alegre: Artmed Editora.

Elliott, J. (2007). Making evidence-based practice educational. In M. Hammersley (Ed.), *Educational research and evidence-based practice* (pp. 66–88). Londres: Sage Publications (original publicado em 2001).

Engelbreton, K., Smith, K., McLaughlin, D., Seibold, C., Terrett, G., & Ryan, E. (2008). The changing reality of research education in Australia and implications for supervision: a review of the literature. *Teaching in Higher Education*, 13(1), 1–15.

Enthoven, M., & De Bruijn, E. (2010). Beyond locality: the creation of public practice-based knowledge through practitioner research in professional learning communities and communities of practice. A review of three books on practitioner research and professional communities. *Educational Action Research*, 18(2), 289–298.

- Estabrooks, C. A. (2001). Research utilization and qualitative research. In J. M. Morse, J. M. Swanson, & A. J. Kuzel (Eds.), *The nature of qualitative evidence* (pp. 275–298). Londres: Sage.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Á. Lima & J. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105–126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A., Pinto, M., Silva, M. I., Rodrigues, A., & Pinto, P. (1991). *Formação de professores por competências - projeto foco - uma experiência de formação contínua*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Estrela, M. T. (1999). Da (im)possibilidade atual de definir critérios de qualidade da formação de professores. *Psicologia, Educação e Cultura*, 3(1), 9–30.
- Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de educação*, XI(1), 17–30.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente. Dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal.
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (2001). Caracterização geral do projeto IRA. In M. T. Estrela & A. Estrela (Eds.), *IRA - investigação, reflexão, ação e formação de professores: estudos de caso* (pp. 28–40). Porto: Porto Editora.
- Etzioni, A. (1969). Preface. In A. Etzioni (Ed.), *The semi-professions and their organization: teachers, nurses, social workers* (pp. v–xviii). Nova Iorque: The Free Press.
- Eurydice. (2012). *Key data on Education in Europe 2012*. Bruxelas: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice).

F

- Fals Borda, O., & Mora-Osejo, L. E. (2003). A superação do eurocentrismo. Enriquecimento do saber sistêmico e endógeno sobre o nosso contexto tropical. In B. Sousa Santos (Ed.), *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado* (pp. 673–681). Porto: Edições Afrontamento.
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., & Robinson, C. (2010). Research with children: methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research*, 8(2), 175–192.
- Faulconbridge, J. R., & Muzio, D. (2012). Professions in a globalizing world: towards a transnational sociology of the professions? *International Sociology*, 27, 136–152.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In W. R. Houston, M. Haberman, & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 212–233). Nova Iorque: Macmillan.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013–1055.
- Feiman-Nemser, S., & Buchman, M. (1985). Pitfalls of experience in teacher preparation. *Teachers College Record*, 167(1), 53–65.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3–56.
- Ferguson, R. (2009). *The construction of shared knowledge through asynchronous dialogue* (Tese de Doutorado). The Open University. Consultado em <http://oro.open.ac.uk/19908/>.
- Ferguson, R., Clough, G., & Hosein, A. (2010). Shifting themes, shifting roles: the development of research blogs. In L. Creanor, D. Hawkrigde, K. Ng, & F. Rennie (Eds.), *“Into something rich and strange”* -

- Making sense of the sea-change. The 17th Association for Learning Technology Conference (ALT-C 2010)* (pp. 111-116). Nottingham: ALT. Consultado em <http://oro.open.ac.uk/22962/>.
- Fernandes, I. S., & Vieira, F. (2009). GT-PA: imagens com história(s)... de esperança! In F. Vieira, M. A. Moreira, J. L. Silva, & M. C. Melo (Eds.), *Pedagogia para a autonomia: reconstruir a esperança na educação. Atas do 4.º Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia (GTPA)* (pp. 259–273). Braga: Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEE).
- Fernandes, N. (2009). *Infância, direitos e participação. Representações, práticas e poderes*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fernandes, N., & Tomás, C. (2007, setembro). *O lugar da criança e as conceções de infância na formação inicial de educadores de infância e professores do 1.º ciclo em Portugal*. Comunicação apresentada no IX Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Corunha, Espanha. Consultado em <http://www.fpce.up.pt/ciie/BD/docs/corunhaSET07.pdf>.
- Fernandes, P. (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: políticas, perspetivas e desafios*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!». *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. J. (2011). *Inovação educativa: modelos curriculares e produção de mudança no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança, área de especialização em Integração Curricular e Inovação Educativa). Universidade do Minho, Braga.
- Ferreira, F. I., & Flores, M. A. (2009). The induction and mentoring of new teachers in Portugal: contradictions, needs and opportunities. *Research in Comparative and International Education*, 4(1), 63–73.
- Ferreira, M., Rocha, M. C., Madeira, R., Fernandes, N., & Vilarinho, M. E. (2006). *Relatório de execução material. Primeiro ano do projeto “A Infância e a sua Educação nas políticas internacionais, na investigação académica e nos programas de formação em Portugal, 1995-2005”* POCTI/CED/61355/2004. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/Universidade do Porto. Consultado em <http://www.fpce.up.pt/ciie/BD/docs/FCT2006.pdf>.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Fichten, W., & Meyer, H. (2008). Competency development through teacher research. In W. Fichten, B. Holderness, & W. Nitsch (Eds.), *Action research and teacher education in Germany and South Africa* (pp. 22–43). Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Universität.
- Figueiredo, M. P. (2002). As fronteiras da formação: a profissão de professor e a escola inclusiva. *Inclusão*, 3, 49-73.
- Figueiredo, M. P. (2005, outubro). *Mas afinal o que ando aqui (no blogue) a fazer?* A minha vida com o doutoramento. Consultado em <http://meudoutoramento.blogspot.com/2005/10/mas-afinal-o-que-ando-aqui-no-blogue.html>.
- Figueiredo, M. P. (2009, janeiro). *A componente de investigação nos cursos de formação inicial de Educadores de Infância: uma análise centrada na produção de conhecimento*. Comunicação apresentada no Simpósio 20: Construção e uso do conhecimento profissional do II Congresso Internacional do CIDInE, Vila Nova de Gaia.
- Figueiredo, M. P. (2011, setembro). *A investigação e o desenvolvimento profissional dos educadores*. Conferência apresentada no Congresso Pré-Escolar “Educar na creche e no jardim de infância: das

- ideias à inovação,” Lisboa.
- Figueiredo, M. P., & Roldão, M. C. (2007, setembro). *A study of the research dimension in the curricula of early childhood teacher education in Portugal*. Comunicação apresentada na Teacher Education Research Network da European Conference on Educational Research (ECER 2007), Ghent, Bélgica.
- Figueiredo, M. P., & Roldão, M. C. (2008, fevereiro). *Produção de conhecimento centrado nas práticas: perspectivas de formandos de uma licenciatura em Educação de infância sobre a investigação*. Comunicação apresentada no 1.º Congresso Internacional em Estudos da Criança – Infâncias possíveis, Mundos reais, Braga.
- Figueiredo, M. P., & Roldão, M. C. (2009, setembro). *Teachers’ professional knowledge: what do we mean by specific?*. Comunicação no Simpósio “Teachers’ Knowledge and Professionalism: the Weakest Link or a Way to a Stronger Professional Claim?” apresentado na Teacher Education Research Network, European Conference on Educational Research (ECER 2009), Viena, Áustria.
- Figueiredo, M. P., Portugal, G., & Roldão, M. C. (2007a, janeiro). *Produção de conhecimento profissional na formação: estudo da componente de investigação nos planos de estudo das licenciaturas em Portugal*. Comunicação apresentada no XV Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE (Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education), “Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em Educação?”, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Figueiredo, M. P., Portugal, G., & Roldão, M. C. (2007b). Estudo exploratório sobre a componente de investigação nas licenciaturas em Educação de infância em Portugal. In P. Pequito & Ana Pinheiro (Eds.), *Quem aprende mais? Reflexões sobre Educação de infância* (pp. 285-298). Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro e Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Figueiredo, M. P., Portugal, G., & Roldão, M. C. (2007c, novembro). *Estudo exploratório sobre a componente de investigação nas licenciaturas em Educação de Infância em Portugal*. Comunicação apresentada no 2.º Congresso Internacional de Aprendizagem em Educação de Infância, Porto.
- Figueiredo, M. P., Portugal, G., & Roldão, M. C. (2008a, fevereiro). *A dimensão de investigação nas licenciaturas em Educação de Infância em Portugal: produção de conhecimento e afiliação*. Comunicação apresentada no 1.º Congresso Internacional em Estudos da Criança – Infâncias possíveis, Mundos reais, Braga.
- Figueiredo, M. P., Portugal, G., & Roldão, M. C. (2008b, junho). *Produção de conhecimento centrado nas práticas: perspectivas de formandos de licenciatura em Educação de Infância sobre a investigação*. Comunicação apresentada na Conferência “Educando o Cidadão Global. Globalização, Educação e Novos Modos de Governação”, Lisboa.
- Figueiredo, M. P., Portugal, G., & Roldão, M. C. (2008c, setembro). *Research and professional knowledge construction in Early Childhood Teachers’ Education: a study of student teachers’ dissertations in Portugal*. Comunicação apresentada na 18.ª European Early Childhood Education Research Association (EECERA) Annual Conference “Reconsidering the Basics in Early Childhood Education”, Stavanger, Noruega.
- Figueiredo, M. P., Portugal, G., & Roldão, M. C. (2008d, setembro). *Research and professional knowledge construction in Early Childhood Teachers’ Education: a study of student teachers’ dissertations within two programmes in Portugal*. Comunicação apresentada na Teacher Education Research Network da European Conference on Educational Research (ECER 2008), Gotemburgo, Suécia.
- Filippini, T. (1999). O papel do pedagogo. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância* (pp. 123-127). Porto Alegre: ArtMed.

- Fleer, M. (2001). *An early childhood research agenda: voices from the field*. Canberra: Department of Education, Training and Youth Affairs.
- Fleer, M. (2011). Technologically constructed childhoods: moving beyond a reproductive to a productive and critical view of curriculum development. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(1), 16–24.
- Fletcher, C. (2008). *Pen Green research: a review of progress* (documento não publicado). Pen Green Research, Development & Training Base and Leadership Center.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219–232.
- Flores, M. A. (2003a). Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal. *Perspectiva*, 21(2), 391–412.
- Flores, M. A. (2003b). Aprender a ser professor: dilemas e (des)continuidades. *Revista de estudos curriculares*, 1(2), 189–212.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case study. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4.^a ed., pp. 301–316). Thousand Oaks: Sage.
- Folque, M. A. (2008). *An investigation of the Movimento da Escola Moderna (MEM) pedagogy and its contribution to learning to learn in Portuguese Pre-schools* (Tese de Doutorado). Instituto de Educação, Universidade de Londres, Londres.
- Formosinho, J. (2002). A academização da formação dos professores de crianças. *Infância e Educação. Investigação e práticas*, 4, 19–35.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2012). Towards a social science of the social: the contribution of praxeological research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 591–606.
- Formosinho, J., Machado, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2010). Docência, interação pessoal e desenvolvimento humano. In J. Formosinho, J. Oliveira-Formosinho, & J. Machado (Eds.), *Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp. 11–24). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Frabboni, F. (1998). A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In M. Zabalza (Ed.), *Qualidade em educação infantil* (pp. 63–92). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Freidson, E. (1994). *Professionalism reborn: theory, prophecy, and policy*. Chicago: Chicago University Press.
- Freire, P. (1982). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra (original publicado em 1969).
- Freire, P. (2003). *Pedagogia do Oprimido* (36.^a ed.). Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra (original publicado em 1970).
- Freitas, C. V. (1998). Inovação curricular: o desafio que espera uma resposta. In J. A. Pacheco, J. M. Paraskeva, & A. M. Silva (Eds.), *Reflexão e inovação curricular. Atas do III Colóquio sobre questões curriculares*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

G

- Gage, N. (2007). The paradigm wars and their aftermath: a “historical” sketch of research on teaching since 1989. In M. Hammersley (Ed.), *Educational research and evidence-based practice* (pp. 151–166). Londres: Sage Publications (original publicado em 1989).

- Galvão, A. C. T., & Brasil, I. (2009). Desafios do ensino na Educação Infantil: perspectiva de professores. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61(1), 73–83.
- Gandini, L. (1999). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância* (pp. 145-158). Porto Alegre: ArtMed.
- Garritz, A. (2010). Pedagogical content knowledge and the affective domain of scholarship of teaching and learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 4(2), 1–6.
- Gaspar, M. F. (1991). *Modelos curriculares em Educação Pré-Escolar: estudo das escolhas dos educadores* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Psicologia da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gatti, B. A. (2003). A pesquisa em Educação: pontuando algumas questões metodológicas. *Nas Redes da Educação*, 2.
- Gavrel, M.-H. (1995). L' éducation expérientielle ou E.G.K.O. du Professeur Ferre Laevers. *L'école et la famille Cycle 1/Ecole Maternelle*, 1, 21-28.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Nova Iorque: Basic Books.
- Genishi, C., Ryan, S., & Yarnall, M. (2001). Teaching in Early Childhood Education: understanding practices through research and theory. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4.^a ed., pp. 1175–1210). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Gewirtz, S., Shapiro, J., Maguire, M., Mahony, P., & Cribb, A. (2009). Doing teacher research: a qualitative analysis of purposes, processes and experiences. *Educational Action Research*, 17(4), 567–583.
- Giarré, L., & Jaccheri, L. (2008). Blogging as a research and educational tool: a three years experience. In H. S. Cho (Ed.), *Proceedings of the 17th World Congress - The International Federation of Automatic Control* (pp. 14630-14635). Seoul: IFAC.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge - the dynamics of science and research in contemporary societies*. Londres: Sage Publications.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (pp. 61–92). Porto: Porto Editora.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). Os “inventores” da Educação e como nós a apreendemos. In J. Carbonell (Ed.), *Pedagogias do século XX* (pp. 15–24). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ginns, I., Heirdsfield, A., Atweh, B., & Watter, J. J. (2001). Beginning teachers becoming professionals through action research. *Educational Action Research*, 9(1), 111–133.
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu (original publicado em 1997).
- Giroux, H. A. (2004). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición* (6.^a ed.). Buenos Aires: siglo xxi editores (original publicado em 1983).
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Nova Iorque: Aldine Transaction.

- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Nova Iorque: Academic Press.
- Goffin, S. G. (1996). Child development knowledge and Early Childhood teacher preparation: assessing the relationship - a special collection. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 117–133.
- Gomes, M. J. (2005). Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. In A. Mendes, I. Pereira, & R. Costa (Eds.), *SIIE05: Atas do Simpósio Internacional de Informática Educativa* (pp. 311-315). Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria.
- Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gonçalves, T. (2010). Investigar em Educação: fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In M. G. Alves & N. R. Azevedo (Eds.), *Investigar em Educação. Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multirreferenciado* (pp. 39-62). Lisboa: UIED/FCT/UNL.
- Gonçalves, T., & Campos, J. (2012). Análise de registros escritos no âmbito de um processo supervisoivo. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 20, 503–524.
- Goode, W. (1969). The theoretical limits of professionalization. In A. Etzioni (Ed.), *The semi-professions and their organization: teachers, nurses, social workers* (pp. 266–313). Nova Iorque: The Free Press.
- Goodlad, J. (1994a). Curriculum as field of study. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (pp. 262–276). Oxford: Pergamon Press.
- Goodlad, J. (1994b). *Educational renewal: better teachers, better schools*. São Francisco: Jossey Bass.
- Goodson, I. (2001). *O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora (original publicado em 1997).
- Gough, D. (2004). Systematic research synthesis. In G. Thomas & R. Pring (Eds.), *Evidence-based practice in Education* (pp. 44–64). Nova Iorque: Open University Press.
- Gough, D. (2007). Weight of evidence: a framework for the appraisal of the quality and relevance of evidence. *Research Papers in Education*, 22(2), 213–228.
- Gray, J., & Campbell-Evans, G. (2002). Beginning teachers as teacher-researchers. *Australian Journal of Teacher Education*, 27(1).
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Greene, J. C., & Caracelli, V. J. (2003). Making paradigmatic sense of mixed methods and practice. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 91-110). Thousand Oaks: Sage.
- Grossberg, L. (1997). *Bringing it all back home: essays in cultural studies*. Durham: Duke University Press.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Grossman, P. L. (2005). Research on pedagogical approaches in Teacher Education. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education. The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 425–479). Nova Iorque: American Educational Research Association e Lawrence Erlbaum Associates.
- Groundwater-Smith, S. (2007). Questions of quality in practitioner research. Universities in the 21st century - the need for safe places for unsafe ideas. In P. Ponte & B. H. J. Smit (Eds.), *The quality of*

- practitioner research. Reflections on the position of the researcher and the researched* (pp. 57–64). Amsterdão: Sense Publishers.
- Groundwater-Smith, S., & Mockler, N. (2007). Ethics in practitioner research: an issue of quality. *Research Papers in Education*, 22(2), 199–211.
- Grupo de Trabalho de Investigação (GTI). (2001). Página principal do Grupo de Trabalho sobre Investigação (GTI) em Educação Matemática da Associação de Professores de Matemática. Consultado em <http://www.apm.pt/gt/gti/grupo.htm>
- Grupo de Trabalho de Investigação (GTI) (Ed.). (2002). *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática (APM).
- Grupo de Trabalho de Investigação (GTI) (Ed.). (2005). *O Professor e o desenvolvimento curricular*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática (APM).
- Grupo de Trabalho de Investigação (GTI) (Ed.). (2008). *O professor de Matemática e os projetos de escola*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática (APM).
- Grupo de Trabalho de Investigação (GTI) (Ed.). (2010). *O professor e o programa de Matemática do ensino básico*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática (APM).
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (1.^a ed., pp. 105–117). Thousand Oaks: Sage.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3.^a ed., pp. 191–215). Thousand Oaks: Sage.
- Gudmundsdottir, S., & Shulman, L. S. (1987). Pedagogical content knowledge in social studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31, 59–70.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo - sentidos e formas de uso*. Estoril: Princípia Editora.
- Gundem, B. B. (2000). Understanding European didactics. In B. Moon, M. Ben-Peretz, & S. Brown (Eds.), *Routledge international companion to education* (pp. 235–262). Londres: Routledge.
- Gustafsson, C. (2008). Degree project in higher education. In M. Mattsson, I. Johansson, & B. Sandström (Eds.), *Examining praxis - assessment and knowledge construction in teacher education* (pp. 17–34). Roterdão: Sense Publishers.

H

- Hadji, C. (1994). Sur quelques problèmes posés par l'élaboration des curricula dans une perspective didactique. In A. Estrela & J. Ferreira (Eds.), *Desenvolvimento curricular e didática das disciplinas* (pp. 13–30). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Hadji, C. (2001). Da cientificidade dos discursos sobre a Educação. In A. Estrela & J. Ferreira (Eds.), *Investigação em Educação: métodos e técnicas* (pp. 37–47). Lisboa: Educa.
- Hadji, C., & Baillé, J. (2001). Para além das ilusões perdidas: para uma nova aliança entre professores e investigadores? In C. Hadji & J. Baillé (Eds.), *Investigação e Educação: para uma "nova aliança"* (pp. 217–223). Porto: Porto Editora.
- Hall, R. H. (1975). *Occupations and the social structure* (2.^a ed.). Englewood Cliffs, Nova Jérsei: Prentice Hall.
- Halpin, D., & Troyna, B. (1995). The politics of education policy borrowing. *Comparative Education*, 31(3),

303–310.

- Hameline, D. (1998). Pédagogie. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.), *Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 227–241). Bruxelas: De Boeck.
- Hamido, G. (2006). *Meta-análise do processo de (re)construção coletiva de um projeto curricular de formação de professores* (Tese de doutoramento em Educação, especialidade de Psicologia Educacional). Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Hamilton, D. (1999). The Pedagogic paradox (or why no didactics in England?). *Pedagogy, Culture & Society*, 7(1), 135–152.
- Hamilton, D. (2002). From dialectic to didactic (with curriculum and textbooks in mind). *Paradigm (Journal of the Textbook Colloquium)*, 2(5), 15–24.
- Hammersley, M. (1993). On the teacher as researcher. *Educational Action Research*, 1(3), 425–445.
- Hammersley, M. (2007a). Educational research and teaching: a response to David Hargreaves' TTA lecture. In M. Hammersley (Ed.), *Educational research and evidence-based practice* (pp. 18–42). Londres: Sage Publications (original publicado em 1997).
- Hammersley, M. (2007b). A reply to Hargreaves. In M. Hammersley (Ed.), *Educational research and evidence-based practice* (pp. 61–65). Londres: Sage Publications (original publicado em 1997).
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the age of insecurity*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Sugrue, C. (2008). The coming of post-standardization: three weddings and a funeral. In C. Sugrue (ed.), *The future of educational change: international perspectives* (pp. 15–34). Londres: Routledge.
- Hargreaves, D. H. (2007a). Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects. In M. Hammersley (Ed.), *Educational research and evidence-based practice* (pp. 3–17). Londres: Sage Publications (original publicado em 1996).
- Hargreaves, D. H. (2007b). In defence of research for evidence-based teaching: a rejoinder to Martyn Hammersley. In M. Hammersley (Ed.), *Educational research and evidence-based practice* (pp. 43–60). Londres: Sage Publications (original publicado em 1997).
- Harjanne, P., & Tella, S. (2007). Foreign language didactics, foreign language teaching and transdisciplinary affordances. In A. Koskensalo, J. Smeds, P. Kaikkonen, & V. Kohonen (Eds.), *Foreign languages and multicultural perspectives in the European context* (pp. 197–225). Berlim: LIT-Verlag.
- Harms, T., Clifford, R., & Cryer, D. (2008). *ECERS-R: escala de avaliação do ambiente em educação de infância*. Porto: LivPsic.
- Harrison, L. J., Dunn, M., & Coombe, K. (2006). Making research relevant in preservice Early Childhood Teacher Education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27(3), 217–229.
- Hashweh, M. Z. (2005). Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching*, 11(3), 273–292.
- Hasselgren, B., & Beach, D. (1996). *Phenomenography: a "good-for-nothing brother" of phenomenology or Phenomenography is what phenomenographers do when doing phenomenography?* Reports from the Department of Education, Göteborg University, 1996: 05. Gotemburgo: Department of Education, Göteborg University.
- Hatch, A., Greer, T., & Bailey, K. (2006). Student-produced action research in Early Childhood Teacher Education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27(2), 205–212.

- Hayward, K. (2010). *The Pen Green Story. A way of working with parents -not a "parenting programme"*. Comunicação apresentada na NQIN: Ask the Family Conference, National Children's Bureau.
- Hedges, H. (2010). Blurring the boundaries: connecting research, practice and professional learning. *Cambridge Journal of Education*, 40(3), 299–314.
- Hedges, H. (2012). Teachers' funds of knowledge: a challenge to evidence-based practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(1), 7–24.
- Hedges, H., & Cullen, J. (2005a). Subject knowledge in Early Childhood curriculum and pedagogy: beliefs and practices. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(1), 66–79.
- Hedges, H., & Cullen, J. (2005b). Meaningful teaching and learning: children's and teachers' content knowledge. *ACE Papers*, 3, 163–276.
- Hedges, H., & Cullen, J. (2011). Participatory learning theories: a framework for Early Childhood pedagogy. *Early Child Development and Care, iFirst*, 1–20.
- Hedges, H., Cullen, J., & Jordan, B. (2010). Early years curriculum: funds of knowledge as a conceptual framework for children's interests. *Journal of Curriculum Studies, iFirst Article*, 1–21.
- Henderson, B., Meier, D., & Perry, G. (2004). Voices of practitioners. Teacher research in Early Childhood Education. *Young Children*, 59(2), 94–96.
- Hermosilla, Y. M., & Claveria, A. V. (2006). El proceso de formación de un investigador: vivencias y reflexiones. *Investigación y Postgrado*, 21(2), 69–101.
- Hewett, V. M. (2001). Examining the Reggio Emilia approach to Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 95–100.
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: what would it look like and how can we get one. *Educational Researcher*, 31(5), 3–15.
- Hill, M., & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hlebowitsh, P. S. (1993). *Radical curriculum theory reconsidered*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Hookway, N. (2008). 'Entering the blogosphere': some strategies for using blogs in social research. *Qualitative research*, 8(1), 91–113.
- Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109–124.
- Hopmann, S., & Riquarts, K. (1995). Starting a dialogue: issues in a beginning conversation between Didaktik and the curriculum traditions. *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 3–12.
- Hopmann, S., & Riquarts, K. (2000). Starting a dialogue: a beginning conversation between Didaktik and the curriculum traditions. In I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice: the German Didaktik tradition* (pp. 3–10). Londres: Lawrence Erlbaum.
- Hubbard, R. S., & Power, B. M. (1999). *Living the questions: a guide for teacher-researchers*. Iorque: Stenhouse Publishers.
- Hudson, B. (2003). Approaching educational research from the tradition of critical-constructive didaktik. *Pedagogy, Culture & Society*, 11(2), 173–187.
- Hudson, B. (2007). Comparing different traditions of teaching and learning: what can we learn about teaching and learning? *European Educational Research Journal*, 6(2), 135–146.
- Hudson, B., & Meyer, M. (2011). Introduction: finding common ground beyond fragmentation. In B. Hudson & M. Meyer (Eds.), *Beyond fragmentation: Didactics, learning and teaching in Europe* (pp. 9–28).

Farmington Hills: Barbara Budrich.

Hughes, E. C. (1958). *Men and their work*. Nova Iorque: The Free Press.

Hulme, M., Lowden, K., & Elliot, D. (2009). Teachers as researchers: initial experiences within the Scottish “Schools of Ambition”. *Journal of Teacher Education and Teachers’ Work*, 1(1), 18–30.

Hulme, M., Menter, I., & Baumfield, V. (2008, setembro). *Negotiating research relations in the Scottish Schools of Ambition: supporting school self-evaluation through practitioner enquiry*. Comunicação apresentada na Research Partnerships in Education Network na European Educational Research Conference (ECER 2008), Gotemburgo, Suécia.

Hutchings, P., Huber, M. T., & Ciccone, A. (2011). *The scholarship of teaching and learning reconsidered: institutional integration and impact*. São Francisco, CA: Jossey-Bass.

J

Jackson, P. (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 3–40). Nova Iorque: Macmillan.

Jakku-Sihvonen, R. (2007). Research-based teacher education. In P. Kansanen & H. Niemi (Eds.), *Education as a societal contributor. Reflections by Finnish educationalists* (pp. 131–146). Frankfurt: Peter Lang.

James, M., & Pollard, A. (2011). TLRP’s ten principles for effective pedagogy: rationale, development, evidence, argument and impact. *Research Papers in Education*, 28(3), 275–328.

Jenks, C. (1982). *The Sociology of Childhood: essential readings*. Londres: Batsford.

Joram, E. (2007). Clashing epistemologies: aspiring teachers’, practicing teachers’, and professors’ beliefs about knowledge and research in education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 123–135.

K

Kallery, M., & Psillos, D. (2001). Pre-school teachers’ content knowledge in Science: their understanding of elementary science concepts and of issues raised by children’s questions. *International Journal of Early Years Education*, 9(3), 165–179.

Kansanen, P. (1999). The Deutsche Didaktik and the American Research on Teaching. In B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen, & H. Seel (Eds.), *Didaktik/Fachdidaktik as science(s) of the teaching profession?* (pp. 21–46). Umeå: TNTEE.

Kansanen, P. (2009). The curious affair of pedagogical content knowledge. *Orbis Scholae*, 3(2), 5–18.

Kansanen, P., & Meri, M. (1999). The Didactic relation in the teaching-studying-learning process. In B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen, & H. Seel (Eds.), *Didaktik/Fachdidaktik as science(s) of the teaching profession?* (pp. 107–116). Umeå: TNTEE.

Katz, L. G. (1996). Child development knowledge and teacher preparation: confronting assumptions. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 135–146.

Katz, L. G. (2005). A construção de sólidos fundamentos para as crianças. In J. H. Helm & S. Beneke (Eds.), *O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a educação infantil* (p. 27-38). Porto Alegre: ArtMed.

Katz, L. G. (2006). Perspetivas actuais sobre aprendizagem na Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 77, 11–17.

Katz, L. G., & Chard, S. (1996). *The contribution of documentation to the quality of Early Childhood Education* (ERIC Digest). Urbana, Illinois: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood

- Education. Consultado na ERIC database (ED393608 PS024196).
- Katz, L. G., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. G., & Goffin, S. G. (1990). Issues in the preparation of teachers of young children. In B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Yearbook in Early Childhood Education Vol. 1, Early Childhood Teacher Preparation* (pp. 192–208). Nova Iorque: Teachers College Press.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105–120.
- Kemmis, S. (2008). Reflections on “examining praxis.” In M. Mattsson, I. Johansson, & B. Sandström (Eds.), *Examining praxis - assessment and knowledge construction in teacher education* (pp. 187–208). Roterdão: Sense Publishers.
- Kemmis, S., Mattsson, M., Ponte, P., & Rönnerman, K. (2008). Series introduction: pedagogy, education and praxis. In M. Mattsson, I. Johansson, & B. Sandström (Eds.), *Examining praxis - assessment and knowledge construction in teacher education* (pp. vii–viii). Roterdão: Sense Publishers.
- Kennedy, D. K. (1996). After Reggio Emilia: may the conversation begin! *Young children*, 51(5), 24–27.
- Kiley, M., & Mullins, G. (2005). Supervisors’ conceptions of research: what are they? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(3), 245–262.
- Kilgallon, P., Maloney, C., & Lock, G. (2008). Early Childhood teachers’ sustainment in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(2), 41–54.
- Kincheloe, J. L. (2003). *Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment* (2.^a ed.). Londres: Routledge.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Knowledge and critical pedagogy. An introduction*. Nova Iorque: Springer.
- Kincheloe, J. L., & McLaren, P. L. (1994). Rethinking critical theory and qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (1.^a ed., pp. 138–157). Thousand Oaks: Sage.
- Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (1997). *Changing multiculturalism*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Kog, M., Moons, J., & Depondt, L. (1997). *A box full of feelings. A playset for children from 3 to 8*. Lovaina: Centre for Experiential Education.
- Koro-Ljungberg, M., Yendol-Hoppey, D., Smith, J. J., & Hayes, S. B. (2009). (E)pistemological awareness, instantiation of methods, and uninformed methodological ambiguity in qualitative research projects. *Educational Researcher*, 38(9), 687–699.
- Kosnik, C., & Beck, C. (2000). The action research process as a means of helping student teachers understand and fulfill the complex role of the teacher. *Educational Action Research*, 8(1), 115–136.
- Kramer, S. (2002). Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 41–59.
- Krejsler, J. (2005). Professions and their identities: how to explore professional development among (semi-)professions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(4), 335–357.
- Kroll, L. R. (2013). Early Childhood teacher preparation: essential aspects for the achievement of social justice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(1), 63–72.
- Kumar, R., Novak, J., Raghavan, P., & Tomlins, A. (2005). On the bursty evolution of blogspace. *World Wide Web*, 8(2), 159–178.

Kvale, S. (1996). *InterViews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.

L

Labaree, D. F. (2008). An uneasy relationship: the history of teacher education in the university. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts* (pp. 290–306). Nova Iorque: Routledge.

Laevers, F. (1994a). The innovative project Experiential Education and the definition of quality in education. In F. Laevers (Ed.), *Defining and assessing quality in early childhood education* (pp. 159-172). Lovaina: Leuven University Press.

Laevers, F. (1994b). *Adult Style Observation Schedule for Early Childhood Education (ASOS-ECE)*. Lovaina: Centre for Experiential Education.

Laevers, F. (1997). Assessing the quality of childcare provision. “Involvement” as criterion. *Researching Early Childhood*, 3, 151-165.

Laevers, F. (2003). Introduction. In F. Laevers & L. Heylen (Eds.), *Involvement of children and teacher style: insights from an international study on experiential education* (pp. 7-11). Lovaina: Leuven University Press.

Laevers, F. (2004). Educação Experiencial: tornando a Educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. *Contrapontos*, 4(1), 57-69.

Laevers, F. (2008). À conversa com Ferre Laevers. *Cadernos de Educação de Infância*, 84, 4-9.

Laevers, F. (Ed.). (1994c). *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC - Manual*. Lovaina: Centre for Experiential Education.

Laevers, F. (Ed.). (2005). *Sics/Zicko. Well-being and involvement in care settings. A process-oriented self-evaluation instrument*. Lovaina: Kind & Gezin e Research Centre for Experientel Education.

Laevers, F., & Van Sanden, P. (1997). *Pour une approche expérientielle au niveau préscolaire. Livre de base*. Lovaina: Centre for Experiential Education.

Laevers, F., Vandenbussche, E., Kog, M., & Depondt, L. (1997). *A process-oriented child monitoring system for young children*. Lovaina: Centre for Experiential Education.

Lagemann, E. C. (1997). Contested terrain: a history of educational research in the United States, 1890-1990. *Educational Researcher*, 26(9), 5–17.

Lander, R. (2008). Theory and practice in cases of practicum. In M. Mattsson, I. Johansson, & B. Sandström (Eds.), *Examining praxis - assessment and knowledge construction in teacher education* (pp. 115–132). Roterdão: Sense Publishers.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning - legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lawn, M. (2002). Borderless Education: imagining a European Education Space in a time of brands and networks. In A. Nóvoa & M. Lawn (Eds.), *Fabricating Europe: the formation of an Education Space* (pp. 19–33). Dordrecht: Kluwer.

Lawn, M., & Nóvoa, A. (2002). Introduction. Fabricating Europe. The formation of an Education space. In A. Nóvoa & M. Lawn (Eds.), *Fabricating Europe: the formation of an Education Space* (pp. 1–14). Dordrecht: Kluwer.

Leal, S. M., Dinis, R., Massa, S., & Rebelo, F. (2010, junho). *Aprender ensinando: investigação e*

- desenvolvimento na docência*. Comunicação apresentada no IX Colóquio sobre Questões Curriculares /V Colóquio Luso-Brasileiro “Debater o currículo e seus campos - políticas, fundamentos e práticas”, Porto.
- Leal, S. M., Machado, O., Monteiro, M., & Rebelo, F. (2010). Promover a aprendizagem, transformar o ensino: o contributo do projeto Investigação para um Currículo Relevante. *Interações*, 15, 115–140.
- Lee, J. (2010). Exploring kindergarten teachers’ pedagogical content knowledge of Mathematics. *International Journal of Early Childhood*, 42(1), 27–41.
- Lee, J., Meadows, M., & Lee, J. O. (2003, abril). *What causes teachers to implement high quality mathematics education more frequently: focusing on teachers’ pedagogical content knowledge*. Comunicação apresentada na Association for Childhood Education International Annual Conference, Phoenix, Estados Unidos da América.
- Lee, R. M. (2003). *Métodos não interferentes em pesquisa social*. Lisboa: Gradiva.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa – fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Levin, M., & Martin, A. W. (2007). The praxis of educating action researchers: the possibilities and obstacles in Higher Education. *Action Research*, 5(3), 219–229.
- Lewis, C., Perry, R., & Friedkin, S. (2009). Lesson study as action research. In S. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The SAGE handbook of educational action research* (pp. 142–154). Londres: SAGE.
- Libório, O. (2010). *Investigar com crianças na formação inicial em Educação de Infância* (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Lima, J. Á. (2006). Ética na investigação. In J. Á. Lima & J. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, 1, 275–289.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4.^a ed., pp. 97-128). Thousand Oaks: Sage.
- Lino, D. (2005). *Da formação escolar à formação em contexto: um percurso de inovação para a reconstrução da pedagogia da infância* (Tese de Doutoramento em Estudos da Criança). Universidade do Minho, Braga.
- Livingston, K. (2013, fevereiro). *teacher educators – the hidden profession*. Conferência plenária apresentada na “Integration, Innovation and Improvement - the professional identity of teacher educators”, EU Presidency Conference, Dublin, Irlanda.
- Livingston, K., McCall, J., & Morgado, M. (2009). Teacher educators as researchers. In A. Swennen & M. van der Klink (Eds.), *Becoming a teacher educator. Theory and practice for teacher educators* (pp. 191–203). Nova Iorque: Springer.
- Lopes, A. (2002a). Profissão e profissionalidade docente: o caso do 1.º CEB. In M. Fernandes, J. A. Gonçalves, M. Bolina, T. Salvado, & T. Vitorino (Eds.), *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em Educação. Atas do 5.º congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 71–77). Lisboa: Edições Colibri / SPCE.
- Lopes, A. (2002b). Formação e práticas institucionais no ensino superior. Reflexões de uma experiência.

- Infância e educação. *Investigação e práticas*, 4, 79–87.
- Lopes, A., & Fernandes, N. (2011). As narrativas de formação nos processos formativos de professores como dispositivo para a reflexão sobre a aprendizagem da docência na educação de jovens e adultos. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, 20, 35–49.
- Lopes, A., & Ribeiro, A. (2000). A construção de identidades profissionais docentes: identidade situada e mudança identitária em docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 13(2-3), 39–55.
- Lopes, A., Silva, M., Sousa, C., Rocha, R., & Fragateiro, L. (2007). Identidades profissionais de base e currículo de formação inicial: o caso do curso de 1976/1979 da Escola do Magistério Primário do Porto. In A. Lopes (Ed.), *De uma escola a outra – Temas para pensar a formação inicial de professores* (pp. 17–26). Porto: Edições Afrontamento.
- Lopes, A. S. (2011). *Revistas de divulgação pedagógica: influência no desenvolvimento e inovação curricular na Educação Pré-Escolar* (Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança – Área de Integração Curricular e Inovação Educativa). Universidade do Minho, Braga.
- Lortie, D. C. (1969). The balance of control and autonomy in elementary school teaching. In A. Etzioni (Ed.), *The semi-professions and their organization: teachers, nurses, social workers* (pp. 1–53). Nova Iorque: The Free Press.
- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher. A sociological study* (2.ª ed.). Chicago: University of Chicago (original publicado em 1975).
- Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In M. A. Flores & A. M. Simão (Eds.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. Contextos e perspectivas*. (pp. 17–37). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Loughran, J. (2013). Pedagogy: making sense of the complex relationship between teaching and learning. *Curriculum inquiry*, 43(1), 118–141.
- Loughran, J., Berry, A., & Mulhall, P. (2012). *Understanding and developing Science teachers' pedagogical content knowledge* (2.ª ed.). Amesterdão: Sense Publishers.
- Loughran, J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K., & Russell, T. (Eds.). (2004). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão - culturas dos professores e a (in)diferenciação profissional*. Porto: Edições ASA.
- Lubeck, S. (1996). Deconstructing “child development knowledge” and “teacher preparation”. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 147–167.
- Lucas, M. P., & Rausch, R. B. (2010). As formas de participação das crianças nos trabalhos de conclusão de Curso da Pedagogia da FURB no período de 2006 a 2008. *Zero-a-Seis*, 21, 31–44.
- Lüdke, M. (2001a). O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, XXII(74), 77–96.
- Lüdke, M. (2001b). A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In M. André (Ed.), *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (pp. 27–54). Campinas: Papirus.
- Lüdke, M. (2004). Um estudo sobre as relações entre o professor de educação básica e a pesquisa. *Revista Lusófona de Educação*, 3, 23–39.
- Lüdke, M. (2005a). Pesquisa e formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 11–12.
- Lüdke, M. (2005b). O professor da escola básica e a pesquisa. In V. M. Candau (Ed.), *Reinventar a escola* (pp. 116–136). Petrópolis: Vozes.
- Lüdke, M. (2008). Ce qui compte comme recherche. *Recherche et formation: pour les professions de*

l'éducation, 59, 11–25.

- Lüdke, M., & Cruz, G. B. (2005). Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa, *Cadernos de pesquisa*, 35(125), 81–109.
- Lüdke, M., Cruz, G. B., & Boing, L. A. (2009). A pesquisa do professor da educação básica em questão. *Revista Brasileira de Educação*, 14(42), 456–468.
- Lüdke, M., Puggian, C., Ceppas, F., Cavalcante, R., & Coelho, S. (2001). *O professor e a pesquisa*. São Paulo: Papirus.
- Luís, H. (2010, setembro). *Professional knowledge construction – a study on research and training with Early Childhood teachers*. Comunicação apresentada na 20th European Early Childhood Education Research Association (EECERA) Annual Conference “Knowledge and Voice in Early Childhood: who knows, who speaks, who listens?”, Birmingham, Reino Unido.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Zwart, R. (2011). Self-study research and the development of teacher educators’ professional identities. *European Educational Research Journal*, 10(3), 407–420.
- Lunenberg, M., Ponte, P., & Ven, P.-H. (2007). Why shouldn’t teachers and teacher educators conduct research on their own practices? An epistemological exploration. *European Educational Research Journal*, 6(1), 13–24.

M

- Maaranen, K. (2009). *Widening perspectives of Teacher Education. Studies on theory-practice relationship, reflection, research and professional development* (Tese de Doutorado). Faculdade de Ciências Comportamentais da Universidade de Helsínquia, Helsínquia.
- Maaranen, K. (2010). Teacher students’ MA theses - A gateway to analytic thinking about teaching? A case study of Finnish primary school teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 487–500.
- Macedo, E. (2003, novembro). *Didática, práticas de ensino e currículo: interfaces temáticas e prática docente*. Conferência apresentada no I Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino “Por uma integração do campo da didática, das didáticas específicas e das práticas de ensino”, Goiânia, Brasil.
- MacNaughton, G., & Williams, G. (2004). *Teaching young children - Choices in theory and practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Mager, R. F. (1977). *Medindo os objetivos de ensino*. Porto Alegre: Globo.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância* (pp. 59-104). Porto Alegre: ArtMed.
- Malaguzzi, L. (2001). The hundred languages of children exhibit: the story of an educational adventure. *Rechild: Reggio Children Newsletter*, 5, 1-4.
- Mangez, E., & Hilgers, M. (2012). The field of knowledge and the policy field in Education: PISA and the production of knowledge for policy. *European Educational Research Journal*, 11(2), 189–205.
- Marcelo García, C. (1993). Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. In L. Montero & J. Vez (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp. 151–186). Santiago: Tórculo.
- Marcelo García, C. (1999). *Formação de professores - para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcon, R. (2002). Moving up the grades: relationship between preschool model and later school success.

- Early Childhood Research & Practice*, 4(1).
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Frankfurt: Peter Lang.
- Martinand, J.-L. (1994). Didactique des sciences et formation des enseignants. Notes d'actualités. In A. Estrela & J. Ferreira (Eds.), *Desenvolvimento curricular e didáctica das disciplinas* (pp. 53–70). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Martinand, J.-L. (2003). La question de la référence en didactique du curriculum. *Investigações em Ensino de Ciências*, 8(2), 125–130.
- Martins, I. (2010). A investigação educacional: princípios e estratégias de internacionalização. *Síffiso. Revista de Ciências da Educação*, 12, 19–26.
- Marton, F. (1981a). Discontinuities and continuities in the experience of learning: an interview study of high-school students in Hong Kong. *Instructional Science*, 10, 177–200.
- Marton, F. (1981b). Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177–200.
- Marton, F. (1988). Phenomenography: exploring different conceptions of reality. In D. M. Fetterman (Ed.), *Qualitative approaches to evaluation in Education. The silent revolution in education* (pp. 176–205). Nova Iorque: Praeger.
- Marton, F. (1994). Phenomenography. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (2.^a ed., Vol. 8, pp. 4424–4429). Oxford: Pergamon Press.
- Marton, F. (1996). Cognosco ergo sum - Reflections on reflections. In G. Dall’Alba & B. Hasselgren (Eds.), *Reflections on phenomenography: toward a methodology?* (pp. 163–187). Gotemburgo: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Marton, F., & Säljö, G. (1976). On qualitative differences in learning II – Outcome as a function of the learner’s conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115–127.
- Mattsson, M. (2008a). What is at stake? In M. Mattsson, I. Johansson, & B. Sandström (Eds.), *Examining praxis - assessment and knowledge construction in teacher education* (pp. 3–15). Roterdão: Sense Publishers.
- Mattsson, M. (2008b). Degree projects and praxis development. In M. Mattsson, I. Johansson, & B. Sandström (Eds.), *Examining praxis - assessment and knowledge construction in teacher education* (pp. 55–76). Roterdão: Sense Publishers.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- May, H. (2004). Key issues in curriculum development for young children. In OECD Directorate for Education (Ed.), *Five curriculum outlines. Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care* (pp. 16–20). Paris: OECD.
- Mayring, P. (2007). Introduction: arguments for mixed methodology. In P. Mayring, G. L. Huber, L. Gürtler, & M. Kiegelmann (Eds.), *Mixed methodology in psychological research* (pp. 1–4). Rotterdam: Sense Publishers.
- McCaughy, N. (2005). Elaborating pedagogical content knowledge: what it means to know students and think about teaching. *Teachers and Teaching*, 11(4), 379–395.
- McCormick, R., & Murphy, P. (2000). Curriculum. The case for a focus on learning. In B. Moon, M. Ben-Peretz, & S. Brown (Eds.), *Routledge international companion to education* (pp. 204–234). Londres: Routledge.

- McCray, J. (2008). *Pedagogical content knowledge for preschool mathematics: Relationships to teaching practices and child outcomes* (Tese de Doutorado). Loyola University of Chicago, Chicago.
- McCulloch, G. (2004). *Documentary research in Education, History and the Social Sciences*. Nova Iorque: Routledge Falmer.
- McFee, G. (1992). Triangulation in research: two confusions. *Educational research*, 34(3), 215–219.
- McIntyre, D. (2008). Researching schools. In C. McLaughlin, K. Black-Hawkins, D. McIntyre, & A. Townsend (Eds.), *Networking practitioner research* (pp. 13–41). Londres: Routledge.
- McKinnon, E. (2008a). Deepening the dialogue with parents. In M. Whalley & Pen Green Centre Team (Eds.), *Involving parents in their children's learning* (2.^a ed., pp. 156-173). Londres: Paul Chapman Publishing.
- McLaughlin, C., Black-Hawkins, K., McIntyre, D., & Townsend, A. (Eds.). (2008). *Networking practitioner research*. Londres: Routledge.
- McMahon, T. (1999). Is reflective practice synonymous with action research?. *Educational Action Research*, 7(1), 163–169.
- Meeus, W., Val Looy, L., & Libotton, A. (2004). The Bachelor's thesis in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 299–321.
- Megowan-Romanowicz, C. (2010). Inside Out: action research from the teacher–researcher perspective. *Journal of Science Teacher Education*, 21(8), 993–1011.
- Meirieu, P. (1993, outubro). *Le statut de la pédagogie dans la réflexion éducative contemporaine ou «À quelles conditions la pédagogie peut- elle encore espérer changer l'École?»*. Conferência plenária apresentada na Société Suisse de Recherche en Education, Locarno, Suíça.
- Melendez Rojas, R. L. (2008). *Pedagogical content knowledge in early childhood: A study of teachers' knowledge* (Tese de Doutorado). Loyola University of Chicago, Chicago.
- Melhuish, E. (2004). *A literature review of the impact of early years provision upon young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds*. Londres: National Audit Office.
- Menck, P. (2000). *Looking into classrooms: papers on Didactics*. Stamford: Ablex.
- Menezes, L. (2004). *Investigar para ensinar Matemática: contributos de um projeto de investigação colaborativa para o desenvolvimento profissional de professores* (Tese de Doutorado em Educação, especialidade em Didática da Matemática). Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Merino, B., & Holmes, P. (2006). Student teacher inquiry as an “entry point” for advocacy. *Teacher Education Quarterly*, 33(3), 79.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment. *American Psychologist*, 50(9), 741–749.
- Methodology - Usage note. (2009). *The American Heritage Dictionary of the English Language*. Houghton Mifflin Company.
- Meyer, J. H. F., Shanahan, M. P., & Laugksch, R. C. (2005). Students' conceptions of research. I: A qualitative and quantitative analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(3), 225-244.
- Meyer, J. H. F., Shanahan, M. P., & Laugksch, R. C. (2007). Students' conceptions of research. 2: An exploration of contrasting patterns of variation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 415–433.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2.^a ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Miranda, M., & Osório, A. J. (2009). Contributos dos ambientes online para o desenvolvimento profissional docente e de práticas colaborativas – o caso da @rcaComum. In G. Portugal (Ed.), *Ideias, Projetos e Inovação no mundo das infâncias – o percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 243-254). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Mishler, E. (1990). Validation in inquiry-guided research: the role of exemplars in narrative studies. *Harvard Educational Review*, 60(4), 415–442.
- Molina, R., & Garrido, E. (2010). A produção académica sobre pesquisa-ação em Educação no Brasil: mapeamento das dissertações e teses defendidas no período 1966-2002. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 2(2), 27–40.
- Monge, G. (1992). Modelos curriculares e práticas educativas no pré-escolar. *Ler Educação*, 9, 65–70.
- Montero, L. (2001). *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moore, R. A., & Gilliard, J. L. (2008). Preservice teachers conducting action research in Early Education centers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 29(1), 45–58.
- Moos, L., Wubbels, T., Figueiredo, M. P., & Hoveid, M. H. (2013). From classroom to marketplace. *Science Omega Review*, 3, 1–2.
- Moran, M. J. (2007). Collaborative action research and project work: promising practices for developing collaborative inquiry among Early Childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 418–431.
- Moreira, M. A. (2001). *A investigação-ação na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Moreira, M. A. (Ed.). (2011). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Moreira, M. A., & Alarcão, I. (1997). A investigação-ação como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 119–138). Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. A., Paiva, M., Vieira, F., Barbosa, I., & Fernandes, I. (2006). A investigação-ação na formação reflexiva de professores-estagiários: percursos e evidências de um projeto de supervisão. In *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp. 45–76). Mangualde: Edições Pedago.
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13–22.
- Mortensen, T., & Walker, J. (2002). Blogging thoughts: personal publication as an online research tool. In A. Morrison (Ed.), *Researching ICTs in context: a research report from InterMedia University of Oslo* (pp. 249-279). Oslo: University of Oslo.
- Moss, P. (2000). Training of early childhood education and care staff. *International journal of educational research*, 33, 31–53.
- Moss, P. (2006). Structures, understandings and discourses: possibilities for re-envisioning the Early Childhood worker. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 30–41.
- Moss, P. (2008). Foreword. In A. Paige-Smith & A. Craft (Eds.), *Developing reflective practice in the early*

- years (pp. xii–xvi). Maidenhead: McGraw-Hill.
- Moss, P., & Petrie, P. (2002). *From children's services to children's spaces. Public policy, children and childhood*. Londres: Routledge Falmer.
- Moyles, J. R., Adams, S., & Musgrove, A. (2002). *Study of pedagogical effectiveness in early learning*. Londres: Queen's Printer.
- Mule, L. (2006). Preservice teachers' inquiry in a professional development school context: implications for the practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22, 205–218.
- Munby, H., Russell, T., & Martin, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4.^a ed., pp. 877–904). Washington, DC: AERA.
- Murray, J., Swennen, A., & Shagrir, L. (2009). Understanding teacher educators' work and identities. In A. Swennen & M. van der Klink (Eds.), *Becoming a Teacher Educator. Theory and practice for teacher educators* (pp. 29–44). Nova Iorque: Springer.
- Murtonen, M. (2005a). *Learning of quantitative research methods - University students' views, motivation, and difficulties in learning* (Tese de Doutorado, não publicada). Annales Universitatis Turkuensis, Turku.
- Murtonen, M. (2005b). University students' research orientations: do negative attitudes exist toward quantitative methods? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(3), 263–280.
- Murtonen, M., & Lehtinen, E. (2005). Conceptions of research and methodology learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(3), 217–224.

N

- Neves, A. I. (2012). *A metamorfose do professor em investigador: um estudo de casos de professores de línguas estrangeiras em contexto de mestrado* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras). Universidade do Minho, Braga.
- New, R. S. (2007). Reggio Emilia as cultural activity theory in practice. *Theory into Practice*, 46(1), 5–13.
- Nias, J. (2001). Reconhecimento e apoio do envolvimento emocional dos professores no seu trabalho. In M. Teixeira (Ed.), *Ser professor no limiar do século XXI* (pp. 143–182). Porto: Edições ISET.
- Nielsen, F. V. (2007). Music (and Arts) education from the point of view of Didaktik and Bildung. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 265–286). Dordrecht: Springer.
- Niemi, H. (2005, junho). *Evidence-based teacher education – investment for the future*. Conferência apresentada na European Testing Conference on Common European Principles for the competences and qualifications of teachers, Comissão da União Europeia, Bruxelas.
- Niemi, H. (2008). O Processo de Bolonha e o currículo da formação de professores. In Ministério da Educação - Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (Ed.), *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Conferência "Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e equidade da aprendizagem ao longo da vida"* (pp. 51–67). Lisboa: Ministério da Educação.
- Niemi, H. (2011). Educating student teachers to become high quality professionals - a Finnish case. *CEPS Journal*, 1(1), 43–66.
- Niglas, K. (2004). *The combined use of qualitative and quantitative methods in educational research* (Tese de Doutorado). Tallinn Pedagogical University, Tallinn. Consultado em

- <http://www.tlulib.ee/files/arts/95/nigla32417030233e06e8e5d471ec0aaa32e9.pdf>.
- Niglas, K. (2007). Introducing the quantitative-qualitative continuum: an alternative view on teaching research methods courses. In M. Murtonen, J. Rautopuro, & T. Väisänen (Eds.), *Learning and teaching of research methods at university* (pp. 185-203). Turku: Finnish Educational Research Association; Painosalama OY.
- Nimmo, J., & Park, S. (2009). Engaging Early Childhood teachers in the thinking and practice of inquiry: collaborative research mentorship as a tool for shifting teacher identity. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(2), 93-104.
- Nisbet, J. (2005). What is educational research? Changing perspectives through the 20th century. *Research Papers in Education*, 21(1), 25-44.
- Niza, S. (1997). *Formação cooperada: ensaio de auto-avaliação dos efeitos de formação no projeto Amadora*. Lisboa: EDUCA.
- Niza, S. (1998a). O modelo curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância* (2.^a ed., pp. 137-159). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1998b). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.^o Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, 77-98.
- Niza, S. (2009). Contextos associativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (Ed.), *Formação de professores - aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 345-362). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2012a). Por uma visão estratégica da formação (Conferência realizada no X Congresso Nacional dos Centros de Formação da Associação de Escolas, 2010, Portimão). In A. Nóvoa, F. Marcelino, & J. R. Ó (Eds.), *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação* (pp. 656-668). Lisboa: Tinta da China.
- Niza, S. (2012b). Um programa de investigação/formação no MEM (Editorial de Escola Moderna, vol. 33, n.5, 2009). In A. Nóvoa, F. Marcelino, & J. R. Ó (Eds.), *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação* (pp. 627-629). Lisboa: Tinta da China.
- Niza, S. (2012c). A escrita como alicerce e andaime da profissão docente (Editorial de Escola Moderna, vol. 12, n.5, 2001). In A. Nóvoa, F. Marcelino, & J. R. Ó (Eds.), *Sérgio Niza. Escritos sobre educação* (pp. 403-405). Lisboa: Tinta da China.
- Noddings, N. (2005). Caring in education. In *The encyclopedia of informal education*. Consultado em http://www.infed.org/biblio/noddings_caring_in_education.htm.
- Noffke, S. (1997). Professional, personal, and political dimensions of action research. *Review of Research in Education*, 22, 305-343.
- Noffke, S. (2002). Action research: towards the next generation. In C. Day, J. Elliott, B. Somekh, & R. Winter (Eds.), *Theory and practice in action research - some international perspectives* (pp. 13-26). Oxford: Symposium Books.
- Noffke, S. (2009). Revisiting the professional, personal, and political dimensions of action research. In S. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The SAGE handbook of educational action research* (pp. 6-24). Londres: SAGE.
- Noffke, S., & Somekh, B. (Eds.). (2009). *The SAGE handbook of educational action research*. Londres: SAGE.
- Novo, R. (2009). *A aprendizagem da interação adulto-criança: um estudo de caso multicontexto* (Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, especialização em Metodologia e Supervisão em Educação de

- Infância, não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs - analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX siècle)* (Vol. II). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, A. (1991a). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (pp. 9–32). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1991b). Os professores: quem são? donde vêm? para onde vão? In S. R. Stoer (Ed.), *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar* (pp. 59–130). Porto: Edições Afrontamento.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (pp. 11–30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2008). Os professores e o “novo” espaço público da Educação. In M. Tardif & C. Lessard (Eds.), *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais* (pp. 217–233). Petrópolis: Editora Vozes.
- Nóvoa, A., Marcelino, F., & Ó, J. R. (Eds.). (2012). *Sérgio Niza. Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2001). *Re-thinking science: knowledge and the public in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Nuissl, E. (1999). Bildung. In P. Federighi (Ed.), *Glossary of adult learning in Europe* (pp. 14–15). Hamburgo: European Association for the Education of Adults e UNESCO Institute for Education.
- Null, W. (2008). Curriculum development in historical perspective. In F. M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion (Eds.), *The SAGE Handbook of curriculum and instruction* (pp. 478–490). Thousand Oaks: SAGE. Consultado em http://www.sage-ereference.com/hdbk_curriculum/Article_n24.html.
- Null, W. (2010). Pedagogics. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (pp. 633–634). Londres: Sage.
- Null, W. (2011). *Curriculum: from theory to practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Nutley, S., Jung, T., & Walter, I. (2008). The many forms of research informed practice: a framework for mapping diversity. *Cambridge Journal of Education*, 38(1), 53–71.
- Nutley, S., Walter, I., & Davies, H. (2002). *From knowing to doing: a framework for understanding the evidence-into-practice agenda* (Discussion Paper 1). St. Andrews, Escócia: Research Unit for Research Utilisation, University of St. Andrews. Consultado em <http://www.st-andrews.ac.uk/%7Eruru/KnowDo%20paper.pdf>.

O

- Oancea, A., & Furlong, J. (2007). Expressions of excellence and the assessment of applied and practice-based research. *Research Papers in Education*, 22(2), 119–137.
- Oberhuemer, P. (2005a). International perspectives on Early Childhood curricula. *International Journal of Early Childhood*, 37(1), 27–38.
- Oberhuemer, P. (2005b). Conceptualising the Early Childhood pedagogue: policy approaches and issues of professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 5–16.
- Oberhuemer, P., & Schreyer, I. (2008). Que profissional? *Infância na Europa*, 15, 9–11.
- OECD Directorate for Education. (2004a). *Early Childhood Education and care policy: country note for Ireland*. Paris: OECD.

- OECD Directorate for Education (Ed.). (2004b). *Five curriculum outlines. Curricula and pedagogies in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD Directorate for Education. (2005). *Teachers Matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- OECD Directorate for Education. (2006). *Starting strong II: early childhood and care*. Paris: OECD.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da Educação de Infância e os estilos de interação adulto/criança. *Infância e educação. Investigação e práticas, 1*, 153–173.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). Do projeto infância à associação criança: da formação escolar à formação em contexto. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (Eds.), *Associação criança - Um contexto de formação em contexto* (pp. 14–26). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2004). A participação guiada - coração da pedagogia da infância? *Revista Portuguesa de Pedagogia, 38*(1, 2 e 3), 145–159.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (Eds.), *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13–36). São Paulo: ArtMed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009b). *Limoeiros e laranjeiras: revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009c). O Projeto EEL-DQP: uma narrativa. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Desenvolvendo a qualidade em parcerias - estudos de caso* (pp. 7–38). Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009d). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (Ed.), *Formação de professores - aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 221–284). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2012, setembro). *Participatory educational environments: a challenge to educators' pedagogic imagination*. Conferência apresentada na 22.^a European Early Childhood Education Research Association (EECERA) Annual Conference “Pre-birth to three: identities, learning, diversities”, Porto, Portugal.
- Oliveira-Formosinho, J. (Ed.). (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Ed.). (2009a). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias - estudos de caso*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (Ed.). (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2001). A sala da Carvalhosa: um processo contínuo de investigação ação. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (Eds.), *Associação criança - Um contexto de formação em contexto* (pp. 148–164). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise psicológica, 22*(1), 81–93.
- Oliveira-Formosinho, J., & Azevedo, A. (2001). A qualidade no quotidiano do jardim de infância: as experiências de aprendizagem das crianças. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (Eds.), *Associação criança - Um contexto de formação em contexto* (pp. 181–199). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspectiva pedagógica da Associação Criança: a pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Eds.), *O trabalho de projeto na*

- pedagogia-em-participação* (pp. 11–45). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2012a, fevereiro). *Praxeological research for change in early childhood contexts and practices*. Conferência apresentada na 2.^a British Early Childhood Education Research Association (BECERA) Conference, Birmingham, Reino Unido.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2012b). *Pedagogy-in-participation: Childhood Association educational perspective*. Porto: Porto Editora e CESC/UM.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (Eds.). (2001). *Associação criança - Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (Eds.). (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M. (Eds.). (2007). *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado, construindo o futuro*. São Paulo: Artmed Editora.
- Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004). A formação em metodologias de investigação em Educação. In L. Oliveira, A. Pereira, & R. Santiago (Eds.), *Investigação em Educação: abordagens conceituais e práticas* (pp. 13-37). Porto: Porto Editora.
- Ollin, R. (2009, setembro). *"The silence we create marks out the excellent teacher": a pedagogy of silence in the formal learning environment*. Comunicação apresentada na European Conference on Educational Research (ECER 2009), Viena, Áustria.
- Orwehag, M. H. (2008). But I am going to be a teacher, not a researcher! In M. Mattsson, I. Johansson, & B. Sandström (Eds.), *Examining praxis - assessment and knowledge construction in teacher education* (pp. 37–54). Roterdão: Sense Publishers.
- Osborn, M. (2006). Changing the context of teachers' work and professional development: a European perspective. *International Journal of Educational Research*, 45(4-5), 242–253.
- Østern, A.-L. (2011, setembro). *Innovation as challenge in the implementation of a concept for a National Graduate School*. Comunicação apresentada na Teacher Education Research Network da European Conference on Educational Research (ECER 2011), Berlim, Alemanha.

P

- Pacheco, J. A. (2007). *Currículo: teoria e práxis* (3.^a ed.). Porto: Porto Editora (original publicado em 1996).
- Paige-Smith, A., & Craft, A. (2008). Reflection and developing a community of practice. In A. Paige-Smith & A. Craft (Eds.), *Developing reflective practice in the early years* (pp. 170–178). Maidenhead: McGraw-Hill.
- Paraskeva, J. M. (2007). A imperiosa obrigação de ir para além de John Dewey sem o evitar. In *Democracia e Educação* (pp. 6–19). Lisboa: Didáctica Editora.
- Parente, M. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia de infância: sete jornadas de aprendizagem* (Tese de Doutoramento em Estudos da Criança). Universidade do Minho, Braga.
- Park, S., & Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, 38(3), 261–284.
- Parsons, T. (1968). Professions. In D. L. Sills (Ed.), *The international encyclopedia of the Social Sciences* (Vol. 12, pp. 536–547). Nova Iorque: Macmillan.

- Pascal, C. (2011). Practitioner research: an intellectual and adventurous narrative at a tipping point? In T. Bertram & C. Pascal (Eds.), *The art of practice based inquiry: Early Childhood professionals & research. 1st British Early Childhood Education Research Association (BECERA) Conference* (p. 10). Birmingham: Centre for Research in Early Childhood.
- Pascal, C., & Bertram, T. (2012a, fevereiro). *Praxeological research within a learning community: developing evidence based practice*. Conferência apresentada na 2.^a British Early Childhood Education Research Association (BECERA) Conference, Birmingham, Reino Unido. Consultado em http://www.slideshare.net/CREC_APT/praxeology-keynote-becera-2012
- Pascal, C., & Bertram, T. (2012b). Praxis, ethics and power: developing praxeology as a participatory paradigm for early childhood research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 477–492.
- Pasqualini, J. C. (2006). *Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Araraquara, São Paulo.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2.^a ed.). Newbury Park: Sage Publications.
- Pearson, M., & Brew, A. (2002). Research training and supervision development. *Studies in Higher Education*, 27(2), 135-150.
- Pen Green. (2007). The facts: OFSTED Report. *Pen Green*. Consultado em <http://www.pengreen.org/page.php?article=449&name=Pen+Green+OFSTED+Report>
- Pereira, F. (2007a). Infância e profissionalização dos professores: história de uma relação conturbada. In A. Lopes (Ed.), *De uma escola a outra - Temas para pensar a formação inicial de professores* (pp. 97–108). Porto: Edições Afrontamento.
- Pereira, F. (2007b). A formação dos profissionais para a infância: uma análise dos discursos em formação inicial de professores, em tempos de democracia em Portugal. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1), 1–24.
- Pereira, F., Lopes, A., Marta, M., & Sousa, C. (2012, setembro). *Teachers as helping professionals and teacher educators identities: some exploratory data*. Comunicação apresentada na Teacher Education Research Network na European Conference on Educational Research (ECER 2012), Cádiz, Espanha.
- Perrenoud, P. (1993a). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspetivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1993b). Former les maîtres primaires à l'Université: modernisation anodine ou pas décisif vers la professionnalisation? In H. Hensler (Ed.), *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* (pp. 111–132). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(3), 487–514.
- Perrenoud, P. (1999). Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, 108, 7–26.
- Perrenoud, P. (2001). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pietersen, C. (2002). Research as a learning experience: a phenomenological explication. *The Qualitative Report*, 7(2). Consultado em <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR7-2/pietersen.html>.

- Pimenta, S. G. (2003, novembro). *Questões epistemológicas e pedagógicas da integração entre os campos da didática e das didáticas específicas das licenciaturas*. Conferência apresentada no I Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino “Por uma integração do campo da didática, das didáticas específicas e das práticas de ensino”, Goiânia, Brasil.
- Pollard, A., & Oancea, A. (2010). *Unlocking learning? Towards evidence-informed policy and practice in Education. Report of the UK Strategic Forum for Research in Education, 2008-2010*. Londres: SFRE.
- Pong, M. F. (1999, setembro). *The dynamics of awareness*. Comunicação apresentada na 8.^a EARLI European Conference for Learning and Instruction, Gotemburgo, Suécia. Consultado em <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/graphica/newph.html>.
- Ponte, J. P. (2004). Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. *Educar em Revista*, 24, 37–66.
- Ponte, J. P. (2005). O interacionismo simbólico e a pesquisa sobre a nossa própria prática. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 1(1), 107–134.
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA - Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 2(4), 153–180.
- Ponte, J. P., Oliveira, H., Brunheira, L., Varandas, J. M., & Ferreira, C. (1998). O trabalho do professor numa aula de investigação matemática. *Quadrante*, 7(2), 41–70.
- Ponte, J. P., Sebastião, L., & Miguéns, M. (2004). *A formação de professores e o processo de Bolonha* (Parecer sobre a implementação do processo de Bolonha na área de formação de professores, ao abrigo do Despacho n.º 13766/2004).
- Ponte, J. P., Serrazina, L., & Pires, M. (2003). Investigação dos profissionais sobre a sua prática. In A. Estrela & J. Ferreira (Eds.), *A formação de professores à luz da investigação* (Vol. I, pp. 609–616). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Ponte, P. (2007). Behind the vision: action research, pedagogy and human development. In A. Campbell & S. Groundwater-Smith (Eds.), *An ethical approach to practitioner research* (pp. 144–161). Nova Iorque: Routledge.
- Ponte, P. (2009). *Behaviour and research in educational praxis: an orientation*. Oração de sapiência na Utrecht University of Applied Sciences, Utrecht.
- Popkewitz, T. S. (2010). History of curriculum. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (pp. 181–188). Londres: Sage.
- Portugal, G. (2001). Ser educador de infância: ideias sobre a construção de conhecimento profissional pedagógico. In J. Tavares & I. Brzezinski (Eds.), *Conhecimento profissional de professores. A práxis educacional como paradigma de construção* (pp. 153–186). Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.
- Portugal, G. (2009a). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, 1, 9–24.
- Portugal, G. (2009b). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33–67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G., & Santos, P. (2004). Das finalidades às práticas em Educação de Infância - uma abordagem experiencial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38(1, 2, 3), 127–144.

- Potter, G. (2001). Facilitating critical reflection on practice through collaborative research. *The Australian Educational Researcher*, 28(3), 117–139.
- Pramling-Samuelsson, I., & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: towards a pedagogy of Early Childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623–641.
- Pramling-Samuelsson, I., & Fleer, M. (2009). *Play and learning in Early Childhood settings. International perspectives*. Nova Iorque: Springer.
- Pramling-Samuelsson, I., & Pramling, N. (2011). Didactics in Early Childhood Education: reflections on the volume. In N. Pramling & I. Pramling-Samuelsson (Eds.), *Educational encounters: Nordic studies in Early Childhood Didactics* (pp. 242–256). Dordrecht: Springer.
- Pramling-Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2010). A turning-point or a backward slide: the challenge facing the Swedish preschool today. *Early Years: An International Research Journal*, 30(3), 219–227.
- Pramling-Samuelsson, I., Sheridan, S., & Williams, P. (2004). Key issues in curriculum development for young children. In OECD Directorate for Education (Ed.), *Five curriculum outlines. Curricula and pedagogies in Early Childhood Education and care* (pp. 26–34). Paris: OECD.
- Pramling, I. (1983). *The child's conceptions of learning*. Gotemburgo: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling, I. (1990). *Learning to learn: a study of Swedish preschool children*. Nova Iorque: Springer.
- Pramling, N., & Pramling-Samuelsson, I. (2011). Introduction and frame of the book. In N. Pramling & I. Pramling-Samuelsson (Eds.), *Educational encounters: Nordic studies in Early Childhood Didactics* (pp. 1–14). Dordrecht: Springer.
- Projeto Investigação para um Currículo Relevante. (2012). Workshop Professores Investigadores - Abordagens práticas. Consultado em <http://wpi.pt.vc/>
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4–15.

Q

- Quintana Cabanas, J. M. (2005). *La educación en valores y otras cuestiones pedagógicas*. Barcelona: PPU.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Qvortrup, J. (1991). *Childhood as a social phenomenon: an introduction to a Series of National Reports*. Viena: European Centre for Social Welfare, Policy and Research.
- Qvortrup, J. (1993). Societal position of childhood: the international project Childhood as a Social Phenomenon. *Childhood*, 1(2), 119–124.

R

- Ragin, C. C. (1992a). Introduction: cases of “what is a case?” In C. C. Ragin & H. S. Becker (Eds.), *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry* (pp. 1-17). Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Ragin, C. C. (1992b). “Casing” and the process of social inquiry. In C. C. Ragin & H. S. Becker (Eds.), *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry* (pp. 217-226). Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Ramos, M., & Gonçalves, R. (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão* (pp. 123–150). Porto: Porto Editora.

- Ranis, S. H., & Walters, P. B. (2004). Education research as a contested enterprise: the deliberations of the SSRC-NAE Joint Committee on Education Research. *European Educational Research Journal*, 3(4), 795–806.
- Raya, M. J., & Vieira, F. (2008). Teacher development for learner autonomy: images and issues from five projects. In M. J. Raya & T. Lamb (Eds.), *Pedagogy for autonomy in language education in Europe: theory, practice and teacher education* (pp. 283–302). Dublin: Authentik.
- Reason, P. (1994). Three approaches to participative inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (1.^a ed., pp. 324–339). Thousand Oaks: Sage.
- Redecker, C., Leis, M., Leendertse, M., Punie, Y., Gijsbers, G., Kirschner, P., Hoogveld, B. (2011). *The future of learning: preparing for change*. Sevilha: Joint Research. Centre Institute for Prospective Technological Studies. European Commission.
- Reichert, S., & Tauch, C. (2005). *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. Bruxelas: EUA.
- Reis-Jorge, J. M. (2005). Developing teachers' knowledge and skills as researchers: a conceptual framework. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 303–319.
- Reis-Jorge, J. M. (2007). Teachers' conceptions of teacher-research and self-perceptions as enquiring practitioners. A longitudinal case study. *Teaching and Teacher Education*, 23, 402–417.
- Reis, P. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *NUANCES: estudos sobre Educação*, 15(16), 17–34.
- Rettberg, J. W. (2008). *Blogging*. Cambridge: Polity Press.
- Ribeiro, D. (2009, setembro). *Collaborative narratives of experience in the professional education of teachers: from solitary to solidary writing*. Comunicação apresentada na Didactics – Teaching and Learning Network na European Conference on Educational Research (ECER) 2009, Viena, Áustria.
- Ribeiro, J. (2003). *Métodos e técnicas de investigação em Antropologia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rinaldi, C. (1999). O currículo emergente e o construtivismo social. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância* (pp. 113–122). Porto Alegre: ArtMed.
- Rinaldi, C. (2003). The teacher as researcher. Innovations in Early Education. *International Reggio Exchange*, 10(2), 1–4.
- Rinaldi, C. (2004). The Reggio Emilia approach - truly listening to young children. In OECD Directorate for Education (Ed.), *Five curriculum outlines. Curricula and pedagogies in Early Childhood Education and care* (pp. 12–15). Paris: OECD.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. Nova Iorque: Routledge.
- Rocha, E. A. (1999). *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia* (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas.
- Rockel, J. (2009). A pedagogy of care: moving beyond the margins of managing work and minding babies. *Australian Journal of Early Childhood*, 34(3), 1–8.
- Rodrigues, M. (2002). *Sociologia das profissões* (2.^a ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Roldão, M. C. (1998). Que é ser professor hoje? - a profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES*,

- nova série, 1, 79–88.
- Roldão, M. C. (2001a). A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em ruptura? In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 115–134). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Roldão, M. C. (2001b). A formação como projeto: do plano-mosaico ao currículo como projeto de formação. *Revista portuguesa de formação de professores*, 1, 1–13.
- Roldão, M. C. (2002a). A universitarização da formação de educadores de infância e professores do 1.º Ciclo - uma leitura de significados. *Infância e Educação. Investigação e práticas*, 4, 36–41.
- Roldão, M. C. (2002b). Formar profissionais: a centralidade do saber e do agir profissionais versus a discussão sobre modelos. *Revista de Educação*, XI(1), 157–158.
- Roldão, M. C. (2004). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Discursos: perspectivas em Educação*, 2, 95–120.
- Roldão, M. C. (2005a). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In L. Alonso & M. C. Roldão (Eds.), *Ser professor do 1.º Ciclo: construindo a profissão* (pp. 13–26). Coimbra: Edições Almedina.
- Roldão, M. C. (2005b). Profissionalidade docente em análise - especificidades do ensino superior e não superior. *Nuances: estudos sobre Educação*, 12(13), 105–126.
- Roldão, M. C. (2005c). *Saber educativo e culturas profissionais - contributos para uma construção-desconstrução epistemológica*. Conferência apresentada no VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Castelo Branco.
- Roldão, M. C. (2006). Bolonha e a profissionalidade docente - perder ou ganhar uma oportunidade histórica? *Revista de Educação*, XIV(1), 37–55.
- Roldão, M. C. (2007a). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94–181.
- Roldão, M. C. (2007b, setembro). *Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva*. Conferência apresentada na Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Conferência “Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e equidade da aprendizagem ao longo da vida,” Lisboa.
- Roldão, M. C. (2008). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Saber (e) Educar*, 13, 171–184.
- Roldão, M. C. (2009a). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2009b). Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 1(1), 57–70.
- Roldão, M. C. (2011). Currículo e Didáticas - percursos do conhecimento profissional. In *Um currículo de currículos* (pp. 47–54). Santarém: Edições Cosmos (original publicado em 2006).
- Roldão, M. C., Figueiredo, M. P., Luís, H., & Campos, J. (2009). O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(2), 138–177.
- Roldão, M. C., Reis, P., & Costa, N. (2012). Balanço do programa de supervisão, apoio, acompanhamento e avaliação ao período probatório em Portugal – dos eixos de intervenção a uma visão prospetiva. *Ensaio: avaliação e políticas públicas de Educação*, 20(76), 547–554.

- Rosiek, J. (2003). Emotional scaffolding: an exploration of teacher knowledge at the intersection of student emotion and the subject matter. *Journal of Teacher Education*, 54, 399–412.
- Rots, I. (2010). *Teacher education and the choice for the teaching profession* (Tese de Doutorado em Ciências da Educação). Universidade de Ghent, Ghent, Bélgica.
- Rudduck, J. (1992). Practitioner research and programs of initial teacher education. In T. Russell & H. Munby (Eds.), *Teachers and teaching. From classroom to reflection* (pp. 156–170). Londres: Falmer Press.
- Russell, T., & Bullock, S. (1999). Discovering our professional knowledge as teachers: critical dialogues about learning from experience. In J. Loughran (Ed.), *Researching teaching: methodologies and practices for understanding pedagogy* (pp. 132–152). Londres: The Falmer Press.
- Ryan, S., & Grieshaber, S. (2005). Shifting from developmental to postmodern practices in Early Childhood teacher education. *Journal of Teacher Education*, 56, 34–45.

S

- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão - contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Educational Policy*, 16(2), 149–161.
- Sachs, J. (2003). Teacher professional standards: controlling or developing teaching? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(2), 175–186.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores & A. M. Simão (Eds.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. Contextos e perspectivas*. (pp. 99–118). Mangualde: Edições Pedago.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Educational Policy*, 22(2), 147–171.
- Saka, E. (2006). *Blogging as a research tool for ethnographic fieldwork*. Comunicação apresentada na Annual Conference of the Association of Internet Researchers, Internet Research 7.0: Internet Convergences, Brisbane, Austrália.
- Säljö, R. (1988). Learning in educational settings: methods of enquiry. In P. Ramsden (Ed.), *Improving learning: new perspectives* (pp. 32–48). Londres: Kogan Page.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, Pi. B. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3.^a ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Sandström, B. (2008). Degree projects - knowledge development or design apprenticeship. In M. Mattsson, I. Johansson, & B. Sandström (Eds.), *Examining praxis - assessment and knowledge construction in teacher education* (pp. 97–111). Roterão: Sense Publishers.
- Santos, L. A. (2004). A “explosão” dos weblogs em Portugal: percepções sobre os efeitos no jornalismo. Comunicação apresentada no II Congresso Ibérico de Comunicação, Covilhã. Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3065>
- Santos, P., & Portugal, G. (2006). A Educação Experiencial na formação de profissionais de intervenção precoce. In G. Hamido, H. Luís, M. C. Roldão, & R. Marques (Eds.), *Transversalidade em Educação*

- e em saúde (pp. 111-129). Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, M. (2002). *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2.ª modernidade* (Texto de trabalho não publicado). Área de Sociologia da Infância do IEC- Universidade do Minho, Braga.
- Sarmiento, M. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361–378.
- Sarmiento, M. (2008). “Estudos da criança” como campo interdisciplinar de investigação e conhecimento. *Interações*, 10, 1–5.
- Sarmiento, M., & Cerisara, A. B. (Eds.). (2004). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa Editores.
- Sarremejane, P. (2001). Didactisme et méthode didactique en France: la rationalité de la méthode et l'influence allemande, au début du XXe siècle. *Paedagogica historica*, 37(3), 607–628.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. São Francisco: Jossey Bass.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. São Francisco: Jossey Bass.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos - hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Schön, D. A. (1995). Knowing-in-action: the new scholarship requires a new epistemology. *Change*, 27, 27–34.
- Schubert, W. H. (2010). Definitions and dimensions of curriculum studies. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (pp. 229–237). Londres: Sage.
- Schwab, J. J. (1978). The practical: a language for curriculum. In I. Westbury & N. Wilkoff (Eds.), *Joseph J. Schwab. Science, curriculum, and liberal education: selected essays* (pp. 287–321). Chicago: University of Chicago Press.
- Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (1.ª ed., pp. 118-137). Thousand Oaks: Sage.
- Scott, D. (2006). Six curriculum discourses. Contestation and edification. In A. Moore (Ed.), *Schooling, society and curriculum* (pp. 31–42). Nova Iorque: Routledge.
- Scott, P. (2012). Going beyond Bologna: issues and themes. In A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu, & L. Wilson (Eds.), *European Higher Education at the crossroads between the Bologna process and national reforms* (pp. 1–15). Londres: Springer.
- Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F., & Silverman, D. (2004). Introduction: inside qualitative research. In C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium, & D. Silverman (Eds.), *Qualitative research practice* (pp. 1-11). Nova Iorque: Sage.
- Seel, H. (1999a). Didaktik as the professional science of teachers. In B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen, & H. Seel (Eds.), *Didaktik/Fachdidaktik as science(s) of the teaching profession?* (pp. 85–94). Umeå: TNTEE.
- Seel, H. (1999b). “Allgemeine Didaktik” (“General Didactics”) and “Fachdidaktik” (“Subject Didactics”). In B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen, & H. Seel (Eds.), *Didaktik/Fachdidaktik as science(s) of the teaching profession?* (pp. 13–20). Umeå: TNTEE.
- Sheridan, S. (2011). Pedagogical quality in preschool: a commentary. In N. Pramling & I. Pramling-Samuelsson (Eds.), *Educational encounters: Nordic studies in Early Childhood Didactics* (pp. 223–242). Dordrecht: Springer.

- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of curriculum studies*, 36(2), 257–271.
- Shumow, L., & Daniels, D. H. (2003). Child development and classroom teaching: a review of the literature and implications for educating teachers. *Applied Developmental Psychology*, 23, 495–526.
- Silva, C. R. (2011). *Tornar-se professor: desenvolvimento curricular e construção do conhecimento profissional: estudo da formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho* (Tese de doutoramento em Estudos da Criança, área de conhecimento de Currículo e Supervisão em Educação Básica). Universidade do Minho, Braga.
- Silva, M. I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias da investigação-ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, M. I. (1997). Construção participada de orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar. *Inovação*, 10(1), 37–53.
- Silva, M. I., & Miranda, G. L. (1990). *Projeto Alcácer*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, T. T. (2009). *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo* (3.ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica (original publicado em 1999).
- Sim-Sim, I. (2005). A investigação ao serviço de uma educação de qualidade. *Da investigação às práticas - estudos de natureza educacional*, VI(1), 13–22.
- Simon, B. (1981). Why no pedagogy in England? In B. Simon & W. Taylor (Eds.), *Education in the eighties: the central issues* (pp. 124–145). Londres: Batsford.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). Quality teaching in the early years. In A. Anning, J. Cullen, & M. Flear (Eds.), *Early Childhood Education: society and culture* (pp. 137–148). Londres: SAGE.
- Siraj-Blatchford, I. (2010). A focus on pedagogy. Case studies of effective practice. In K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford, & B. Taggart (Eds.), *Early childhood matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary education Project* (pp. 149–165). Oxon: Routledge.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Mutton, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years*. Londres: Queen's Printer.
- Smeby, J. (2007). Connecting to professional knowledge. *Studies in Higher Education*, 32(2), 207–224.
- Smith, K. (2013, fevereiro). *Teacher Educator - a profession or not?* Conferência plenária apresentada na “Integration, Innovation and Improvement - the professional identity of teacher educators”, EU Presidency Conference, Dublin, Irlanda.
- Snoeck, M., Eisenschmidt, E., Forsthuber, B., Holdsworth, P., Michaelidou, A., Norgaard, J. D., & Pachler, N. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers. A handbook for policymakers. Working Paper*. Bruxelas: Comissão Europeia. Consultado em http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/handbook0410_en.pdf.
- Snoek, M., Swennen, A., & van der Klink, M. (2011). The quality of teacher educators in the European policy debate: actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education*, 37(5), 651–664.
- Soares, N. F. (2002). *Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação*.

- Comunicação apresentada no I Encontro Nacional sobre maus tratos, negligência e risco, na infância e na adolescência, Maia.
- Soares, N. F. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem fronteiras*, 6(1).
- Sousa Santos, B. (Ed.). (2003). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa, F. (2010). A investigação enquanto prática de deliberação curricular: o caso do projeto ICR. *Interações*, 14, 32–56.
- Sousa, F., & Machado, O. (2010). Orientando o trabalho docente para a promoção da relevância do currículo: o contributo do projeto ICR. In C. Leite, A. F. Moreira, J. Pacheco, J. C. Morgado, & A. Mouraz (Eds.), *Atas do IX Colóquio sobre Questões Curriculares/V Colóquio Luso-Brasileiro: debater o currículo e os seus campos – políticas, fundamentos e práticas* (pp. 2201–2208). Porto: CIIIE.
- Sousa, F., & Valadão, F. (2008, fevereiro). *Que relevância reconhecem as crianças no currículo? Trilhando um percurso de investigação-ação*. Comunicação apresentada no 1.º Congresso Internacional em Estudos da Criança – Infâncias possíveis, Mundos reais, Braga, Portugal.
- Spodek, B., & Brown, P. C. (1998). Alternativas curriculares na Educação de Infância: uma perspetiva histórica. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância* (2.ª ed., pp. 13–50). Porto: Porto Editora.
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (2007). Early Childhood Education research and practice: an international perspective. In P. Pequito & A. Pinheiro (Eds.), *Quem aprende mais? Reflexões sobre Educação de Infância* (pp. 13–22). Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro e Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Stake, R. E. (1994). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (1.ª ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Stake, R. E. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Steiner-Khamisi, G. (2012a). Understanding policy borrowing and lending: building comparative policy studies. In G. Steiner-Khamisi & F. Waldo (Eds.), *World Yearbook of Education 2012: policy borrowing and lending in Education* (pp. 3–18). Nova Iorque: Routledge.
- Steiner-Khamisi, G. (2012b, setembro). *What is wrong with the what-went-right approach in educational policy?* Conferência plenária apresentada na European Conference on Educational Research (ECER 2012), Cádiz, Espanha.
- Steiner-Khamisi, G. (2013). What is wrong with the “what-went-right” approach? *European Educational Research Journal*, 12(1), 20–33.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17).
- Stenhouse, L. (1987a). *Investigación y desarrollo del curriculum* (2.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata (original publicado em 1975).
- Stenhouse, L. (1987b). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata (original publicado em 1985).
- Stott, F., & Bowman, B. (1996). Child development knowledge: a slippery base for practice. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 169–183.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research – techniques and procedures for developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Strenzel, G. R. (2009). *As concepções de criança nas pesquisas sobre a formação do professor de Educação Infantil no Brasil e do Educador de Infância em Portugal: tendências teóricas e metodológicas 1997-2003* (Tese de Doutorado em Estudos da Criança Sociologia da Infância). Universidade do Minho, Braga.
- Suarez, R. (2005). Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural). *Kriterion: Revista de Filosofia*, 46(112), 191–198.
- Sugrue, C. (2013, fevereiro). *The lives and work of teacher educators: dominance, dissonance and new directions?* Conferência plenária apresentada na “Integration, Innovation and Improvement - the professional identity of teacher educators”, EU Presidency Conference, Dublin, Irlanda.
- Sursock, A., & Smidt, H. (2010). *Trends 2010: a decade of change in European Higher Education*. Bruxelas: EUA.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary education Project*. Oxon: Routledge.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2003). *Assessing quality in the early years: Early Childhood Environment Rating Scale-Extension (ECERS-E). Four curricular subscales*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- T**
- Täljedal, I.-B. (2011). Reform and reaction in teacher education at Umeå University. *Education Inquiry*, 2(2), 319–329.
- Tamir, P. (1988). Subject matter and related pedagogical knowledge in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 4, 99–110.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5–24.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks: Sage.
- Tatto, M. T. (2006). Education reform and the global regulation of teachers’ education, development and work: a cross-cultural analysis. *International Journal of Educational Research*, 45(4-5), 231–241.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (Eds.). (2009). *Foundations of mixed methods research: integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Nova Iorque: Sage.
- Teddlie, C., & Yun, F. (2007). Mixed methods sampling: a typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77–100.
- Terrise, A. (2001). La référence en question. In A. Terrisse (Ed.), *Didactique des disciplines: les références au savoir* (pp. 7–16). Bruxelas: De Boeck.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research – analysis types & software tools*. Nova Iorque: The Falmer Press.
- The Teaching Council. (2011). *Policy on the continuum of teacher education*. Dublin: The Teaching Council.
- Tidwell, D. L., Heston, M. L., & Fitzgerald, L. M. (Eds.). (2009). *Research methods for the self-study of practice*. Dordrecht: Springer.
- Tinning, R. (2010). *Pedagogy and human movement. Theory, practice, research*. Oxon: Routledge.

- Tirri, K., & Husu, J. (2002). Care and responsibility in “the best interest of the child”: relational voices of ethical dilemmas in teaching. *Teachers and teaching: theory and practice*, 8, 65–80.
- Todd, M., Bannister, P., & Clegg, S. (2004). Independent inquiry and the undergraduate dissertation: perceptions and experiences of final-year social science students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(3), 335–355.
- Tomás, C. (2011). “*Há muitos mundos no mundo*”: *cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Toom, A. (2006). *Tacit pedagogical knowing. At the core of teacher's professionalism* (Tese de Doutoramento). University of Helsinki, Faculty of Behavioural Sciences, Department of Applied Sciences of Education, Helsínquia.
- Traianou, A. (2009, setembro). *Problems at the interface between research and training*. Comunicação apresentada na Teacher Education Research Network na European Conference on Educational Research (ECER 2009), Viena, Áustria.
- Turner, T., & Wilson, D. G. (2010). Reflections on documentation: a discussion with thought leaders from Reggio Emilia. *Theory into Practice*, 49(1), 5-13.

U

- Uljens, M. (1997). *School didactics and learning: a school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory*. East Sussex: Psychology Press.
- União Europeia. (1992). Tratado da União Europeia (Maastricht). 92/C 191/01. Consultado em <http://eur-lex.europa.eu/pt/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html>.

V

- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 100 - 128). Lisboa: Edições Afrontamento.
- Van Dijk, E. (2009). Pedagogical content knowledge in sight? A comment on Kansanen. *Orbis Scholae*, 3(2), 19–26.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. Londres: State University of New York Press.
- Van Manen, M. (1994). Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching. *Curriculum Inquiry*, 24(2), 135–170.
- Van Manen, M. (1996). Phenomenological pedagogy and the question of meaning. In D. Vandenberg (Ed.), *Phenomenology and educational discourse* (Vol. 1, pp. 39–64). Durban: Heinemann Higher and Further Education.
- Van Manen, M. (2006). Writing qualitatively, or the demands of writing. *Qualitative Health Research: An International, Interdisciplinary Journal*, 16(5), 713–722.
- Van Manen, M. (2008). Pedagogical sensitivity and teachers practical knowing-in-action. *Peking University Education Review*, 1, 2–20.
- VanWynsberghe, R., & Khan, S. (2007). Redefining case study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(2), 80-94.
- Vasconcelos, T. (1990). Imaginar o currículo. *Cadernos de Educação de Infância*, 13, 18–20.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: trabalho de

- projeto na Educação Pré-Escolar em Portugal. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projeto na Educação Pré-Escolar* (pp. 127–154). Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (1999). Encontrar as formas de ajuda necessária – o conceito de “scaffolding” (pôr, colocar andaimes): implicações para a intervenção em Educação Pré-Escolar. *Inovação*, 12(2), 7–24.
- Vasconcelos, T. (2002). “Agir de acordo com o nosso consenso interior”: narrativas auto-biográficas de alunas da formação inicial como dispositivos pedagógicos de construção da profissionalidade. *Da investigação às práticas - estudos de natureza educacional*, III(1), 25–44.
- Vasconcelos, T. (2003). A Educação de Infância é uma profissão ética. *Cadernos de Educação de Infância, Seminário Ética e Deontologia. Questões e desafios para educadores de infância*, 68, 4–8.
- Vasconcelos, T. (2005). *Das casas de asilo ao projeto de cidadania - políticas de expansão da Educação de Infância em Portugal*. Porto: Edições ASA.
- Vasconcelos, T. (2009a). *A Educação de Infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editora.
- Vasconcelos, T. (2009b). *Prática pedagógica sustentada: cruzamento de saberes e competências*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como “pedagogia de fronteira.” *Da investigação às práticas*, I(3), 8–20.
- Vasconcelos, T. (2012). Trabalho por projetos na Educação de Infância. In T. Vasconcelos (Ed.), *Trabalho por projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias* (pp. 6–25). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Vecchi, V. (1999). O papel do atelierista. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância* (pp. 129–135). Porto Alegre: ArtMed.
- Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35, 441–461.
- Vermunt, J. D. (2005). Conceptions of research and methodology learning: a commentary on the special issue. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(3), 329–334.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira. Uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia.
- Vieira, F. (2002a). Learner autonomy and teacher development: a brief introduction to GT-PA as a learning community. In F. Vieira, M. A. Moreira, J. L. Silva, & M. C. Melo (Eds.), *Pedagogy for autonomy and English learning: proceedings of the Conference of the Working Group-Pedagogy for Autonomy* (pp. 13–24). Braga: Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEd).
- Vieira, F. (2002b). Para uma redefinição do papel dos professores na investigação em Didática. In C. Mello, A. Silva, C. M. Lourenço, L. Oliveira, & M. H. Araújo e Sá (Eds.), *Didática das Línguas e Literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento. Atas do I Encontro Nacional da SPDLL* (pp. 43–47). Coimbra: Pé de Página.
- Vieira, F. (2004). Resistir e agir estrategicamente (a pretexto de um prefácio às atas do 2.º Encontro do GT-PA). In F. Vieira, M. A. Moreira, M. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes (Eds.), *Pedagogia para a autonomia – resistir e agir estrategicamente. Atas do 2.º Encontro do GT-PA (Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia)* (pp. 9–19). Braga: Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEd).
- Vieira, F. (2010a). Olhares sobre o projeto “Línguas e Educação: construir e partilhar a formação” – A

- paixão na linguagem e a condição da diversidade. In A. I. Andrade & A. S. Pinto (Eds.), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspetivas a partir de um projeto* (pp. 283–294). Aveiro: Departamento de Educação, Universidade de Aveiro.
- Vieira, F. (2010b). Construir e avaliar projetos de dissertação de mestrado – um ensaio situado entre a cegueira e a lucidez. In M. P. Alves, E. A. Machado, & J. A. Fernandes (Eds.), *Avaliação e Currículo: atas do 22.º Colóquio Internacional da ADMEE-EUROPE* (pp. 89–102). Braga: Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIED).
- Vieira, F., & Silva, J. L. (2011, setembro). *Teacher research and educational change: a review of Master Dissertations in Language and Science Education*. Comunicação apresentada na Teacher Education Research Network da European Conference on Educational Research (ECER 2011), Berlim, Alemanha.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- W**
- Walker, J. (2005). Weblogs: learning in public. *On the Horizon*, 13(2), 112–118.
- Walsh, K., & Farrell, A. (2008). Identifying and evaluating teachers' knowledge in relation to child abuse and neglect: a qualitative study with Australian Early Childhood teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24, 585–600.
- Watkins, C., & Mortimore, P. (1999). Pedagogy: what do we know? In P. Mortimore (Ed.), *Understanding Pedagogy and its impact on learning* (pp. 1–19). Londres: Paul Chapman Publishing.
- Webb, K., & Blond, J. (1995). Teacher knowledge: the relationship between caring and knowing. *Teaching and Teacher Education*, 11, 611–625.
- Weikart, D. (2000). *Early childhood education: need and opportunity*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
- Wells, G. (2002). Inquiry as an orientation for learning, teaching and teacher education. In G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century. Sociocultural perspectives on the future of education* (pp. 197–210). Oxford: Blackwell Publishers.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice - learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westbury, I. (2000). Teaching as a reflective practice: what might Didaktik teach curriculum? In I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice: the German Didaktik tradition* (pp. 15–40). Londres: Lawrence Erlbaum.
- Westbury, I., Hansén, S.-E., Kansanen, P., & Björkvist, O. (2005). Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 475 – 485.
- Westbury, I., Hopmann, S., & Riquarts, K. (Eds.). (2000). *Teaching as a reflective practice: the German Didaktik tradition*. Londres: Lawrence Erlbaum.
- Whalley, M. (2008a). New forms of provision, new ways of working - the Pen Green Centre. In M. Whalley & Pen Green Centre Team (Eds.), *Involving parents in their children's learning* (2.^a ed., pp. 1-9). Londres: Paul Chapman Publishing.
- Whalley, M. (2008b). Developing evidence-based practice. In M. Whalley & Pen Green Centre Team (Eds.), *Involving parents in their children's learning* (2.^a ed., pp. 10-32). Londres: Paul Chapman Publishing.

- Whalley, M. (2010, setembro). *Babies and toddlers as leaders and decision makers: children making sense of who they are and being all that they can be*. Comunicação apresentada na 20.^a European Early Childhood Education Research Association (EECERA) Annual Conference “Knowledge and Voice in Early Childhood: who knows, who speaks, who listens?”, Birmingham, Reino Unido.
- Whalley, M., & Dennison, M. (2008). Dialogue and documentation: sharing information and developing a rich curriculum. In M. Whalley & Pen Green Centre Team (Eds.), *Involving parents in their children's learning* (2.^a ed., pp. 122-140). Londres: Paul Chapman Publishing.
- Whalley, M., & Pen Green Centre Team (Eds.). (2008). *Involving parents in their children's learning* (2.^a ed.). Londres: Paul Chapman Publishing.
- Wheelahan, L. (2010). *Why knowledge matters in curriculum: a social realist argument*. Londres: Routledge.
- Whitty, G., Christie, D., Donoghue, M., Kirk, G., McNamara, O., Menter, I., Moss, G., et al. (2012). *Prospects for Education research in Education Departments in Higher Education institutions in the UK*. Londres: BERA-UCET Working Group on Education Research.
- Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89–100.
- Wood, E. (2004). Developing a pedagogy of play. In A. Anning, J. Cullen, & M. Fler (Eds.), *Early Childhood Education: Society and Culture* (pp. 19–30). Londres: SAGE.

Y

- Yarger, S., & Smith, P. (1990). Issues in research on teacher education. In W. R. Houston, M. Haberman, & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 25–41). Nova Iorque: Macmillan.
- Young, M. F. (2006). Education, knowledge and the role of the state: the “nationalization” of educational knowledge? In A. Moore (Ed.), *Schooling, society and curriculum* (pp. 19–30). Nova Iorque: Routledge.
- Young, M. F. (2010a). Why educators must differentiate knowledge from experience. *Journal of the Pacific Circle Consortium for Education*, 22(1), 9–20.
- Young, M. F. (2010b). *Conhecimento e currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na Sociologia da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Young, M. F. (2010c). The future of education in a knowledge society: the radical case for a subject-based curriculum. *Journal of the Pacific Circle Consortium for Education*, 22(1), 21–31.
- Young, M. F. (2011). Curriculum policies for a knowledge society? In L. Yates & M. Grumet (Eds.), *World Yearbook of Education 2011. Curriculum in today's world: configuring knowledge, identities, work and politics* (pp. 125–138). Nova Iorque: Routledge.

Z

- Zabalza, M. (Ed.). (1998). *Qualidade em Educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Zeegers, M., & Barron, D. (2000). More than an apprentice model: legitimate peripheral participation (lpp) and the research conference for postgraduate students. In M. Kiley & G. Mullins (Eds.), *Quality in postgraduate research: making ends meet* (pp. 179–190). Adelaide: Advisory Center for University Education. Consultado em <http://www.canberra.edu.au/QPR/2000/Zeegers2000.pdf>.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3–9.
- Zeichner, K. M. (1993). Traditions of practice in U.S. preservice teacher education programs. *Teaching and*

- teacher education*, 9(1), 1–13.
- Zeichner, K. M. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 28(9), 4–15.
- Zeichner, K. M. (2003). Teacher research as a professional development activity for P-12 Educators. *Educational Action Research*, 11(2), 301–325.
- Zeichner, K. M. (2007). Accumulating knowledge across self-studies in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 36–46.
- Zeichner, K. M. (2008a, setembro). *Creating third spaces in the education of teachers and educational research*. Conferência de encerramento da BERA Annual Conference, Edimburgo. Consultado em <http://www.bera.ac.uk/files/2008/10/bera-intro.pdf>.
- Zeichner, K. M. (2008b). Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdade crescentes. In J. E. Diniz-Pereira & K. M. Zeichner (Eds.), *Justiça social - desafios para a formação de professores* (pp. 11–34). Belo Horizonte: Autêntica.
- Zeichner, K. M. (2008c). Settings for teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts* (pp. 263–268). Nova Iorque: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Zeichner, K. M. (2012). *Two visions of teaching and teacher education for the twenty-first century*. North Dartmouth: Social policy, Education and Curriculum Research Unit, Centre for Policy Analyses/UMass Dartmouth.
- Zeichner, K. M., & Conklin, H. G. (2005). Teacher education programs. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education. The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 645–736). Nova Iorque: American Educational Research Association e Lawrence Erlbaum Associates.
- Zeichner, K. M., & Conklin, H. G. (2008). Teacher education programs as sites for teacher preparation. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts* (pp. 269–289). Nova Iorque: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Zeichner, K. M., & Diniz-Pereira, J. E. (2005). Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 63–80.
- Zeichner, K. M., & Gore, J. (1990). Teacher socialisation. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329–348). Nova Iorque: Macmillan.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. (1990). Traditions of reform in U.S. teacher education. *Journal of Teacher Education*, 41(2), 3–20.
- Zeichner, K. M., & Noffke, S. (2001). Practitioner research. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4.^a ed., pp. 298–330). Washington, DC: AERA.
- Zeichner, K. M., & Yan Liu, K. (2010). A critical analysis of reflection as a goal for teacher education. In N. Lyons (Ed.), *Handbook of reflection and reflective inquiry: mapping a way of knowing for professional reflective inquiry* (pp. 67–84). Londres: Springer.
- Zgaga, P. (2003). Teacher education and the Bologna Process. A survey on trends in learning structures at institutions of teacher education. In F. Buchberger & S. Berghammer (Eds.), *Education policy analysis in a comparative perspective* (pp. 193–221). Linz: Trauner.
- Zgaga, P. (2006). *Looking out: the Bologna Process in a global setting. On the “external dimension” of the Bologna Process*. Roterdão: Norwegian Ministry of Education and Research.

- Zgaga, P. (2008). Um novo leque de competências para enfrentar novos desafios do ensino. In Ministério da Educação - Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (Ed.), *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Conferência “Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e equidade da aprendizagem ao longo da vida”* (pp. 29–39). Lisboa: Ministério da Educação.
- Zgaga, P. (2010). Between national Higher Education systems and internationalisation: the case of teacher education in Europe. In A. G. Macleans & S. Majhanovich (Eds.), *Education, language, and economics: growing national and global dilemmas* (pp. 167–179). Roterdão: Sense.
- Zgaga, P. (2012). Reconsidering the EHEA principles: is there a “Bologna philosophy”? In A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu, & L. Wilson (Eds.), *European Higher Education at the crossroads between the Bologna process and national reforms* (pp. 17–38). Londres: Springer.
- Zimiles, H. (2000). On reassessing the relevance of the child development knowledge base to Education. *Human Development*, 43, 235–245.
- Zoubir-Shaw, S. (2012, novembro). *Language in performance*. Comunicação apresentada na 3.ª Conferência Global “Performance: visual aspects of performance practice”, Salzburg, Áustria.

ANEXOS

ANEXO 1
CARTA A DIREÇÕES/COORDENAÇÕES DE CURSO

Ex.mo/a Sr/a.
Coordenador/a de Curso
Licenciatura em Educação de Infância
Nome da Instituição

Encontro-me a realizar um estudo, no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, sobre as diferentes formas de conceptualizar a investigação nas instituições de formação inicial em Portugal, orientado pelas Professoras Doutoras Maria do Céu Roldão e Gabriela Portugal.

Nesse âmbito, agradeço a sua colaboração para a minha recolha de dados, disponibilizando-me os seguintes documentos, via envelope de correio verde que anexo:

- a) plano de estudos da licenciatura
- b) programa das disciplinas de iniciação à prática profissional (normalmente designadas por prática pedagógica)
- c) programa das disciplinas de iniciação à investigação ou que contribuam para essa formação
- d) programa de disciplinas de seminário do 4.º ano
- e) programa de outras disciplinas relevantes para a temática em estudo

A sua colaboração é imprescindível para a realização do meu estudo pelo que agradeço a atenção dispensada.

Lamego, 7 de Julho de 2007

(Maria P. Figueiredo)

ANEXO 2
INSTRUMENTO PARA VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Estudo preliminar do questionário aos formandos de Licenciatura em EI – orientações

Um enorme agradecimento pela ajuda e apoio ao meu projecto!

Seguem-se algumas das dimensões do questionário que necessitam de ser testadas nesta fase com algumas orientações em forma de questões e pedidos.

Agradecia que registasse as suas respostas neste documento. O espaço de resposta expande-se à medida que nele se escreve.

1. Leia o **questionário todo** até ao fim. Registe as suas primeiras impressões.

1.1. Como lhe pareceu o questionário em termos de **extensão**?

1.2. Como lhe pareceu o questionário em termos de **apresentação**?

2. Leia com atenção as **instruções**.

2.1. Estão explícitas?

2.2. Que impressão ficou relativamente a quem solicita a colaboração?

2.3. As instruções tiveram algum impacto na sua motivação para responder ao questionário?

3. Prepare-se para responder ao questionário.

3.1. Indique o **tempo** que demorou a responder a cada questão.

3.2. Considera útil a indicação das **3 partes** do questionário (Dados de identificação, Experiência de investigação, Relação com a profissão)? Tiveram algum impacto na forma como leu as questões?

3.3. Teve dificuldade em **perceber** alguma **questão** ou **termos** utilizados numa questão? Indique a/s questão/ões e a/s dúvida/s.

3.4. Teve dificuldade em perceber o que se pretendia **perguntar** com alguma questão? Indique a/s questão/ões e a/s dúvida/s.

3.5. Sentiu que alguma questão era demasiado **pessoal** ou intimidante? Indique a/s questão/ões e a/s razão/ões.

3.6. Nas questões III C e D, IV A e B, V A e B sentiu alguma dificuldade em diferenciar as **alternativas** de resposta? Se sim, em que questão e entre que alternativas?

3.7. Notou alguma oscilação na **utilização de termos** ao longo do questionário? Se sim, que termos?

3.8. O **espaço** disponível para responder foi adequado à dimensão das suas respostas? Se não, indique as questões e se foi curto ou excessivo.

3.9. Sentiu nalguma questão que havia uma resposta **certa ou desejável** ao que era perguntado passível de influenciar a resposta?

3.10. Pareceu-lhe que alguma questão **repetia** o pedido de informação já apresentado por outra questão? Se sim, quais as questões que se repetem?

4. Considera o questionário e as questões **adequados** para formandos e recém licenciados em Educação de Infância? Porquê?

5. Sugestões de **reformulação**:

5.1. Instruções

5.2. Estrutura do questionário e sequência das questões

5.3. Aparência do questionário

5.4. Formulação de questões

6. Observações:

Obrigada pela ajuda inestimável!

Agradeço que me envie este documento e o questionário preenchido para o meu e-mail:
mariapfigueiredo@gmail.com

ANEXO 3
QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

O presente questionário tem como objetivo obter informação para um estudo sobre **o papel da investigação para educadores de infância**, no âmbito dos trabalhos de um doutoramento em Ciências da Educação. Os dados pedidos serão utilizados para fins estritamente científicos, sendo preservado o **anonimato** das respostas.

Lembro-lhe que não há respostas certas nem erradas, sendo importantes apenas as que mais fielmente traduzem as suas opiniões sobre os tópicos abordados. A riqueza e sinceridade das suas respostas são uma mais-valia para o estudo.

Agradeço a sua disponibilidade e contributo, uma vez que a sua colaboração é essencial para o sucesso deste projeto.

(tempo típico de preenchimento: 30 minutos)

I - Dados de identificação

A – Sexo (assinale com uma cruz a opção que expressa a sua situação):

☐ 1: Masculino

☐ 2: Feminino

B– Idade (preencha o espaço)

_____ anos

II – Experiência de investigação

A – Descreva, por favor, de forma breve, o projeto de investigação que realizou/está a realizar no 4.º ano.

B – Quais as competências mais importantes que desenvolveu com a realização da investigação?

C – De que forma podem essas competências influenciar o seu futuro trabalho como educador/a?

D – Acha importante a realização de investigação durante a formação inicial de educadores de infância? Porquê?

E – Pensa voltar a realizar investigação na sua vida profissional? Se não, porquê? Se sim, como pensa fazê-lo?

III – Investigação e Educação de Infância

A – Acha que os educadores de infância precisam de investigação na sua vida profissional?
Se não, porquê. Se sim, para quê?

B– O que é para si investigar? Como define investigação?

C – Considere a seguinte lista de possíveis áreas de competência dos educadores de infância.

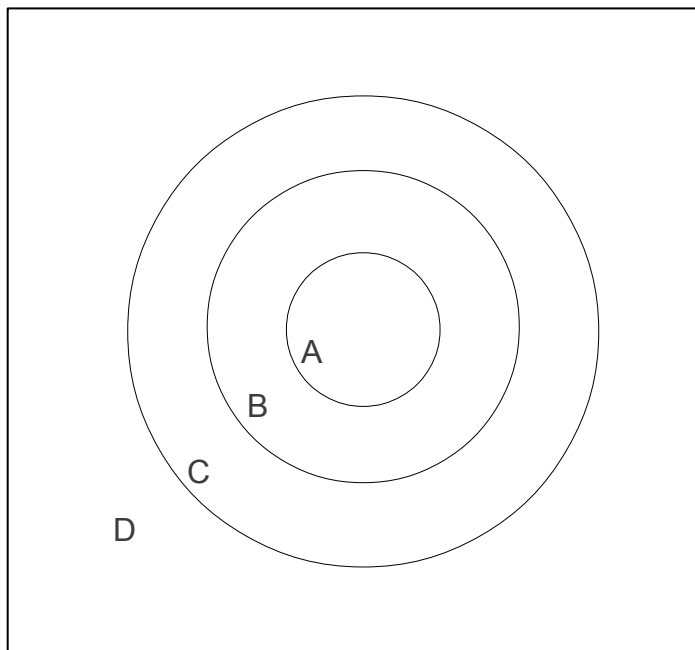
- | | | |
|--------------------------------------|--|------------------------------------|
| 1. relação com os pais | 4. relação com a comunidade local | 7. reflexão sobre as suas práticas |
| 2. formação contínua | 5. realização de investigação | 8. trabalho em equipa |
| 3. organização do ambiente educativo | 6. promoção da aprendizagem das crianças | |

Na figura 1, situe as diferentes áreas de competência, escrevendo os números correspondentes, em relação ao que considera ser central/exterior à profissão.

Tenha em conta que:

A = central e D = exterior.

Figura 1



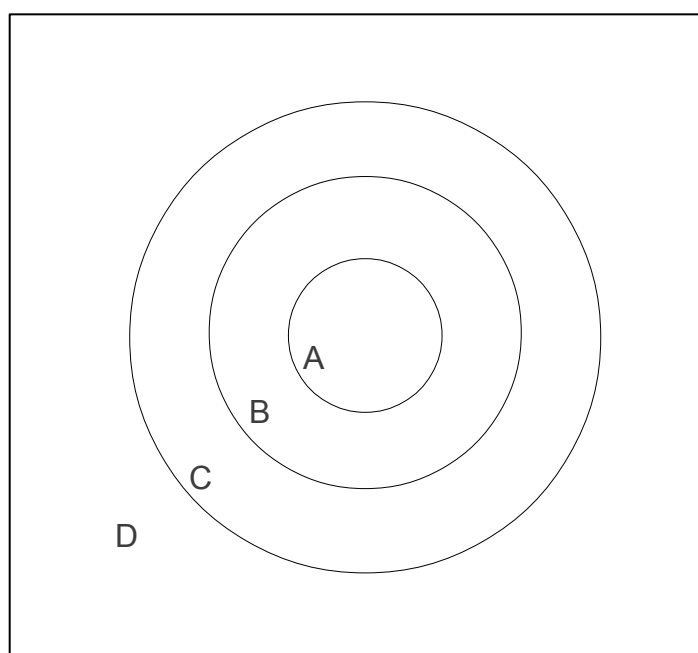
D– Considere a mesma lista de áreas de competência da pergunta anterior.

Na figura 2, situe as diferentes áreas de competência, escrevendo os números correspondentes, em relação ao que considera estar mais presente no quotidiano de um/a educador/a de infância.

Tenha em conta que:

A = todos os dias e D = ausente.

Figura 2



IV – Conhecimento profissional

A – Na sua opinião, a quem compete a principal responsabilidade pela produção de **conhecimento profissional** para educadores de infância? (selecione apenas uma resposta e assinale-a com uma cruz)

- ☐1: governo e instituições internacionais
- ☐2: investigadores (das universidades, de institutos, etc.)
- ☐3: equipas de investigadores e educadores
- ☐4: educadores de infância
- ☐5: outra situação. Qual? _____
- ☐6: não sei

Porquê?

B – Na sua opinião, quem produz **conhecimento** mais relevante para educadores de infância? (selecione apenas uma resposta e assinale-a com uma cruz)

- ☐1: governo e instituições internacionais
- ☐2: investigadores (das universidades, de institutos, etc.)
- ☐3: equipas de investigadores e educadores
- ☐4: educadores de infância
- ☐5: outra situação. Qual? _____
- ☐6: não sei

Porquê?

V – Importância da Investigação

A– Com qual das seguintes duas afirmações concorda? (selecione apenas uma resposta e assinale-a com uma cruz)

- ☐1: Não é importante um/a educador/a de infância saber investigar.
- ☐2: É importante um/a educador/a de infância saber investigar.

B– Se escolheu 2 na questão anterior, das seguintes afirmações, **escolha as 5** que considera mais importantes.
(assinale as suas respostas com uma cruz)

É importante um/a educador/a de infância saber investigar para ...

- ☐1: procurar informação relativa ao trabalho a desenvolver com as crianças
- ☐2: conhecer o contexto em que vai trabalhar
- ☐3: basear as suas decisões pedagógicas
- ☐4: resolver problemas surgidos na prática
- ☐5: adotar uma atitude investigativa em relação à sua prática
- ☐6: desenvolver uma prática reflexiva
- ☐7: evoluir na sua prática, analisando-a e modificando-a
- ☐8: colaborar em projetos de investigação
- ☐9: produzir conhecimento profissional específico na área da Educação de Infância
- ☐10: servir de modelo para, e saber apoiar, investigações das crianças
- ☐11: Outro: _____

Utilize o espaço seguinte para, se desejar, deixar comentários ou observações sobre o questionário e/ou a temática.

Muito obrigada pela sua participação!

Para qualquer dúvida ou pedido de esclarecimento sobre este estudo, disponha:

Maria Figueiredo
96 3484087 ~~ mariapfigueiredo@gmail.com ~~ <http://meudoutoramento.blogspot.com>

ANEXO 4
GUIÕES DE ENTREVISTA

Guião da entrevista – diretores/coordenadores de curso

Bloco A – Legitimação e contextualização da entrevista

Informar o entrevistado sobre os objetivos da entrevista e do estudo. Esclarecer questões.

Autorização para gravação e garantia de anonimato. Salvar interrupções e possibilidade de não resposta (sensibilidade, confidencialidade, ...).

Iniciar a entrevista por uma aproximação pela via da semelhança dos papéis profissionais exercidos pelo entrevistador e pelo entrevistado: esclarecer posição e participação na formação de educadores de infância.

Bloco B – Contexto de referência: curso de formação

1. Curso: estrutura e processo de elaboração

1.1. solicitar descrição do processo de elaboração do curso:

- referência a processo de transição de bacharelato para licenciatura
- referência a processo INAFOP
- contraste com atual formação LEB + Mestrado

1.2. se foi concebida/discutida imagem comum do perfil de profissional a formar

- discussão entre docentes
- documentos e/ou autores de referência

1.3. principais princípios e finalidades da formação

1.4. elementos distintivos do curso/formação oferecida

- visão interna, decorrente do trabalho desenvolvido
- visão exterior, com referência a avaliações e perceções de alunos, colaboradores, outros interlocutores

1.5. visão de conhecimento profissional do educador de infância

- se tangível no processo de elaboração
- se critério nas decisões e para as práticas

1.6. perspetivas partilhadas pelos docentes e colaboradores sobre temáticas: perfil profissional, conhecimento profissional do educador de infância, papel da prática, papel da investigação,...

vs. diferenças mais sentidas

2. Disciplinas de iniciação à prática profissional

2.1. localização no plano de estudos, tarefas e progressão das mesmas

2.2. contextos e cooperantes: seleção e relação

2.3. expectativas relativas ao desempenho dos alunos

2.4. perspetiva do curso sobre o papel das disciplinas de IPP na formação

3. Dimensão investigativa no curso

3.1. localização da formação em/para investigação no plano de estudos

3.2. objetivos, conteúdos e processos dessa formação e sua justificação

3.3. docentes envolvidos e critérios de seleção

3.4. relação com os contextos de iniciação à prática profissional e com os cooperantes

3.5. expectativas relativas ao desempenho dos alunos em termos de investigação

3.6. perspetiva do curso sobre o papel da investigação para a formação de educadores de infância e para a sua profissão

3.7. aspetos positivos e negativos da estrutura de formação implementada

Bloco C – Contexto de referência: prática de investigação pelos alunos

4. Produção de conhecimento pelos alunos

- 4.1. desenvolvimento normal dos processos
- 4.2. caracterização dos estudos realizados
- 4.3. relação com a prática: estudo do próprio contexto ou não e justificação
- 4.4. divulgação do conhecimento produzido pelos alunos: importância, formatos e públicos privilegiados
- 4.5. forma como curso prepara alunos para papel que perspectiva a investigação terá na sua vida profissional

5. Caracterização dos atores envolvidos nos processos de investigação

- 5.1. experiência de investigação e formação na área de cooperantes
- 5.2. experiência de investigação e relação com as áreas de educação de infância e investigação-ação dos orientadores/supervisores
- 5.3. relação entre estudos desenvolvidos pelos alunos e linhas de investigação de docentes/centro de investigação

Bloco D – Contexto de referência: profissão de educador de infância

6. Relação entre investigação e profissão

- 6.1. investigação relevante para contexto profissional de educação de infância
- 6.2. participação de educadores de infância na produção de conhecimento profissional
- 6.3. relação entre investigação e conhecimento profissional
- 6.4. papel da investigação para a profissão de educador de infância

Bloco E – Conclusão da entrevista

Agradecer a colaboração e reassegurar o anonimato.

Combinar contactos posteriores e disponibilizar-se para quaisquer esclarecimentos.

Guião da entrevista – docentes

Bloco A – Legitimação e contextualização da entrevista

Informar o entrevistado sobre os objetivos da entrevista e do estudo. Esclarecer questões.

Autorização para gravação e garantia de anonimato. Salvar interrupções e possibilidade de não resposta (sensibilidade, confidencialidade, ...).

Iniciar a entrevista por uma aproximação pela via da semelhança dos papéis profissionais exercidos pelo entrevistador e pelo entrevistado: esclarecer posição e participação na formação de educadores de infância.

Bloco B – Contexto de referência: participação do docente no curso de formação

1. Caracterização

1.1. formação, ligação à educação de infância, ligação e história de participação no curso (anos, cargos, disciplinas, processos, etc.)

1.2. experiência de investigação e de orientação de trabalhos de investigação

1.3. participação no curso (lecionação)

2. Orientação de trabalhos de investigação

2.1. descrição da disciplina e da sua relação com outras disciplinas

2.2. descrição da tarefa solicitada aos alunos e do processo de orientação/papel dos professores (“Como é explicado aos alunos o propósito de realizarem investigação?”)

2.3. organização do trabalho e sua participação na disciplina

2.4. expectativas relativas ao desempenho dos alunos e propósitos formativos assumidos (“O que mais valoriza junto dos alunos?”)

2.5. características valorizadas no processo e resultado da investigação (“O que seria um excelente trabalho?” - “mais importância à correção formal ou à relevância para a prática?”)

Bloco C – Contexto de referência: prática de investigação pelos alunos

4. Produção de conhecimento pelos alunos

4.1. desenvolvimento normal dos processos

4.2. caracterização dos estudos realizados

4.3. relação com a prática: acesso ao campo e capacidade de investigar a própria prática

4.4. divulgação do conhecimento produzido pelos alunos: importância, formatos e públicos privilegiados – abordar utilização no próprio curso

4.5. forma como disciplina prepara alunos para papel que perspectiva a investigação terá na sua vida profissional

Bloco D – Contexto de referência: profissão de educador de infância

5. Relação entre investigação e profissão

5.1. investigação relevante para contexto profissional de educação de infância

5.2. participação de educadores de infância na produção de conhecimento profissional

5.3. relação entre investigação e conhecimento profissional

5.4. papel da investigação para a profissão de educador de infância

Bloco E – Conclusão da entrevista

Agradecer a colaboração e reassegurar o anonimato.

Combinar contactos posteriores e disponibilizar-se para quaisquer esclarecimentos.